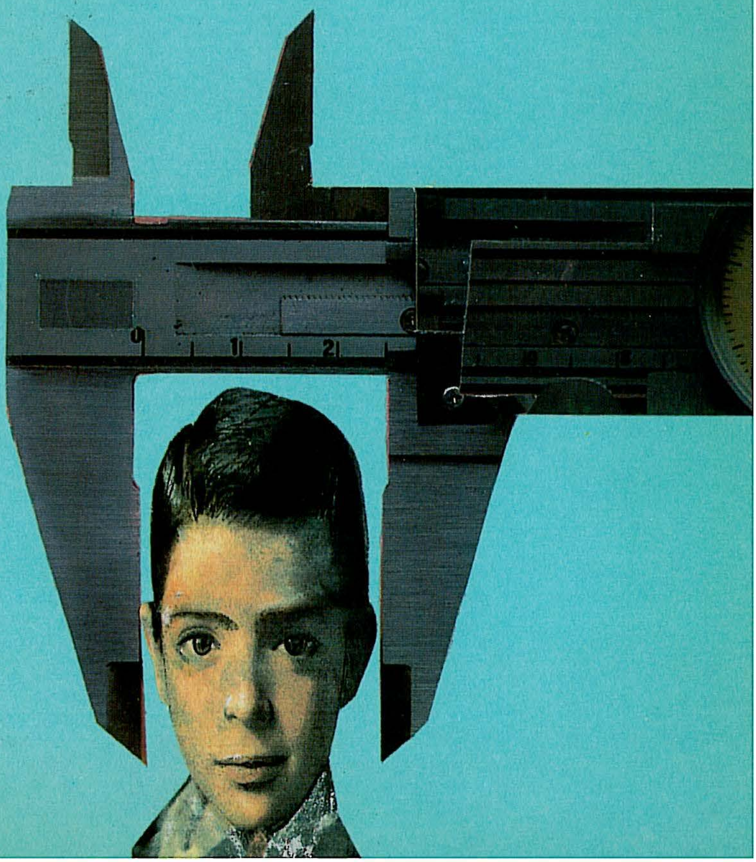
Mariano Fernández Enguita

La cara oculta de la escuela

Educación y trabajo en el capitalismo

Educación

Siglo Veintiuno de España Editores, S.A.



Mariano Fernández Enguita nos invita a reconsiderar la relación entre el trabajo y la escuela a partir de una visión heterodoxa de la evolución de ambos. Respecto del primero, el autor opone al mito de la mejora continua de las condiciones de trabajo un material histórico abrumador que muestra cómo los campesinos y los artesanos, los europeos y los habitantes de los continentes colonizados, se opusieron de manera sistemática a integrarse en los procesos de trabajo propios de la industrialización capitalista mientras tuvieron la posibilidad de sobrevivir de otro modo e incluso después de perderla. Respecto a la segunda, muestra cómo lo que suele presentarse como una evolución dentro de la continuidad, presidida por el afán de extender la cultura y por el avance del pensamiento pedagógico, fue en realidad una sucesión de cambios radicales, forzados especialmente en función del interés de los industriales por conseguir una fuerza de trabajo dócil. A partir de ahí, se analiza de qué modo las rutinas escolares que aparentemente derivan de simples imperativos técnicos u organizativos son el resultado de opciones y tienen como función socializar a niños y jóvenes para su integración no conflictiva en las relaciones sociales del proceso de trabajo y destruir, en lo posible, las bases experienciales en que podría apoyarse su puesta en cuestión.

Mariano Fernández Enguita es sociólogo y profesor de la Universidad Complutense. Es autor, entre otras obras, de *Trabajo, escuela e ideología* (1985), *Integrar o segregar* (1986), *Reforma educativa, desigualdad social e inercia institucional* (1987), *La escuela en el capitalismo democrático* (1987), *La escuela a examen* (1989) y *Juntos pero no revueltos* (1990). Es también director de las revistas *Educación y Sociedad* y *Política y Sociedad*.

00001
9 788432 306990

Educación

LA CARA OCULTA DE LA ESCUELA

Educación y trabajo en el capitalismo

por

MARIANO FERNÁNDEZ ENGUITA

siglo veintiuno editores
MÉXICO
ESPAÑA
ARGENTINA
COLOMBIA

siglo veintiuno editores, sa
CERRO DEL AGUA, 248. 04310 MEXICO, D.F.

siglo veintiuno de españa editores, sa
C/ PLAZA, 5. 28043 MADRID. ESPAÑA

siglo veintiuno argentina editores, sa

siglo veintiuno de colombia, ltda
CARRERA 14, 80-44, BOGOTA. COLOMBIA

Primera edición, mayo de 1990

Impreso y hecho en España
Printed and made in Spain

Diseño de la cubierta: Pedro Arjona

ISBN: 84-323-0699-1
Depósito legal: M. 18.032-1990

Fotocomposición: EFCA, S. A.
Avda. del Doctor Federico Rubio y Galí, 16. 28039 Madrid

Impreso en Closas-Orcoyen, S. L. Polígono Igarsa
Paracuellos de Jarama (Madrid)

A la memoria de Carlos Lerena,
compañero, amigo y maestro.

INDICE

PREFACIO XI

PRIMERA PARTE

LA TRANSFORMACION DEL TRABAJO

1. EL TRABAJO ACTUAL COMO FORMA HISTORICA 3

Dos mundos del trabajo diferentes, 7.—Libertad y necesidad en el trabajo, 11.—De la producción de subsistencia al trabajo asalariado, 14.—La subordinación real del trabajo al capital, 17.—La diversidad actual en las condiciones de trabajo, 20.—Pautas de la evolución del trabajo, 23.—Las ventajas económicas del trabajo libre, 25.—La larga marcha del capitalismo, 30.—Filogénesis y ontogénesis del trabajo moderno, 34.

2. EL CASO EUROPEO: REVOLUCION INDUSTRIAL Y RESISTENCIA POPULAR 37

El trabajo antes de la industrialización, 39.—El recurso al trabajo forzado, 41.—Campesinos y artesanos ante la fábrica, 44.—El internamiento y las leyes contra los pobres, 47.—Control obrero y disciplina fabril, 57.—La reforma moral de los trabajadores, 61.—La variante burocrática, 65.

3. LA EXPERIENCIA COLONIAL: LA EMPRESA CIVILIZADORA Y LA CIVILIZACION DE LA EMPRESA 72

Economía doméstica *versus* acumulación capitalista, 73.—América: el indio holgazán, 76.—Africa: la misión del hombre blanco, 82.—La coerción indirecta, 86.—Las formas de transición al trabajo libre, 91.—La supresión de las oportunidades alternativas de vida, 99.—La resistencia al encuadramiento laboral, 104.—La productividad del trabajo indígena, 107.—Recapitulación, 111.

SEGUNDA PARTE

LA CONTRIBUCIÓN DE LA ESCUELA

4. DEL HOGAR A LA FABRICA, PASANDO POR LAS AULAS: LA GENESIS DE LA ESCUELA DE MASAS 117

El internamiento de la infancia marginal, 121.—¿Qué educación para el pueblo?, 123.—Del adoctrinamiento a la disciplina, 126.—El orden reina en las aulas, 130.—De la autoinstrucción a la escolarización, 132.—La asimilación forzosa, 135.—La obsesión por la eficiencia, 139.—Desmitificar la historia de la escuela, 143.

5. EL CREPUSCULO DEL MITO EDUCATIVO: DEL ANALISIS DEL DISCURSO AL DE LAS PRACTICAS ESCOLARES 148

La sociología funcionalista norteamericana, 153.—La otra historia de la educación, 157.—El estructuralismo althusseriano, 162.—La teoría de la correspondencia, 167.—Otras aportaciones relevantes, 171.—La importancia de la experiencia escolar, 174.

6. LAS RELACIONES SOCIALES DE LA EDUCACION, I: LA DOMESTICACION DEL TRABAJO 178

Orden, autoridad y sumisión, 180.—Burocracia e impersonalidad, 184.—La alienación respecto de los fines del trabajo, 188.—La alienación respecto del proceso de trabajo, 191.—La percepción social y personal del tiempo, 195.—Trabajo *versus* actividad libre, 201.—La alienación respecto de los medios de trabajo, 203.—La selección de rasgos caracteriales, 208.

7. LAS RELACIONES SOCIALES DE LA EDUCACION, II: LA ATOMIZACION DEL CUERPO SOCIAL 213

La motivación mediante recompensas extrínsecas, 216.—La competencia interindividual, 219.—La división del trabajo, 223.—El sometimiento a una evaluación ajena, 227.—La distribución de recompensas, 232.—La conciencia estratificada, 235.—El proceso de disuasión, 240.

8. LAS CONTRADICCIONES DE LA RELACION ENTRE ESCUELA Y TRABAJO 244

Modos de producción social y educación, 246.—Las lógicas contrapuestas en la escuela y el trabajo, 253.—Descualificación del trabajo y sobrecualificación del trabajador, 259.—El rechazo de los valores y la subcultura escolares, 266.

REFERENCIAS 273

También el individuo singular tiene que recorrer, en cuanto a su contenido, las fases de formación del espíritu universal, pero como figuras ya dominadas por el espíritu, como etapas de un camino ya trillado y allanado; vemos así cómo en lo que se refiere a los conocimientos, lo que en épocas pasadas preocupaba al espíritu maduro de los hombres desciende ahora al plano de los conocimientos, ejercicios e incluso juegos propios de la infancia, y en las etapas pedagógicas reconoceremos la historia de la cultura proyectada como en contornos de sombras.

G.W.F. Hegel, *Fenomenología del Espíritu*

La filogenia y la ontogenia de un mismo ser constituyen aspectos complementarios, de ninguno de los cuales cabe conocimiento pleno sin el conocimiento del otro

Faustino Cordón, *La evolución conjunta de los animales y su medio*

PREFACIO

Hace tres años publiqué un libro, *Trabajo, escuela e ideología*, a lo largo de cuya elaboración cambió mi concepción del papel de la educación en la sociedad. Cuando comencé a escribirlo estaba convencido de que a la educación se le habían atribuido virtudes y defectos o, para ser más exactos, una relevancia social que no tenía. En general, me parecía insatisfactoria cualquier consideración de la escuela que le atribuyera grandes poderes sobre los individuos y la sociedad, bien para adaptar los primeros a la segunda, bien para impulsarlos a su transformación, pues ambas versiones cifraban la eficacia de la escuela en su mensaje ideológico.

Trabajo, escuela e ideología pretendía demostrar que las ideas de la gente se forman esencialmente a través de sus prácticas sociales, pero yo localizaba esas prácticas fuera de la escuela, fundamentalmente en el trabajo —de ahí el orden de los sustantivos en el título— y relegaba la escuela al limbo de las superestructuras, al igual que las concepciones cuyas insuficiencias me habían llevado a escribirlo. Sin embargo, en su proceso de gestación llegué a la conclusión de que la escuela no era un simple vehículo para la transmisión y circulación de las ideas, sino también y sobre todo el escenario de una serie de prácticas sociales materiales. Carecía de sentido, por consiguiente, pretender que las prácticas en el trabajo tenían una gran eficacia ideológica y, al mismo tiempo, ignorar la de las prácticas en la escuela. En este cambio de perspectiva tuvieron una gran influencia el muy discutido pero ya clásico libro de Bowles y Gintis, *Schooling in capitalist America*, y una relectura de autores tan dispares como Althusser, Parsons y Dreeben.

Esto se tradujo en la redacción del capítulo 7 de dicho libro, «El aprendizaje de las relaciones sociales de producción», cuya tesis central era que, a través de las relaciones sociales y las prácticas en el interior de la escuela, niños y jóvenes son conducidos a aceptar las relaciones sociales del trabajo adulto. Este libro desarrolla la misma tesis, pero de un modo diferente.

La idea de que la escuela prepara para el trabajo, no ya en tér-

minos cognitivos —que también—, sino sobre todo en términos de actitudes, disposiciones, formas de conducta y aceptación de las relaciones sociales imperantes es ya admitida, en general, por numerosos estudiosos de la educación; con menos énfasis, vale decir como una función secundaria, puede serlo por la mayoría. Pero cobra dimensiones enteramente distintas según consideremos que la organización social actual del trabajo es algo natural, racional o simplemente inevitable, o que es una forma histórica, determinada no por las necesidades de las personas, ni de la «producción» en general, sino por los imperativos de su forma capitalista e industrial. En el primer caso, la socialización para el trabajo en la escuela podría ser o no conveniente, pero tendría el aura de la necesidad y la funcionalidad. En el segundo, ha de merecer el mismo juicio que merezca la forma histórica del trabajo para cuya aceptación prepara; y, si consideramos ésta como opresiva e impuesta, habremos de ver también la socialización para la misma como un proceso de imposición y domesticación.

En definitiva, si aceptamos que una función primordial de la escuela es la socialización para el trabajo —y así lo hacen, cada vez más, no sólo la mayoría de los estudiosos de la educación, sino también sus agentes y su público—, salta a la vista la necesidad de comprender el mundo del trabajo para poder dar cuenta adecuada del mundo de la educación.

La primera parte de este libro está consagrada al trabajo. El capítulo 1 trata de sus condiciones y su evolución generales a lo largo de la historia de la humanidad. Los capítulos siguientes están dedicados a mostrar los procesos históricos altamente conflictivos por los que hombres y mujeres fueron privados del control sobre sus condiciones de vida y trabajo y arrastrados al trabajo asalariado, forma que hoy se nos aparece como la más natural del mundo pero que no fue vista de igual modo por quienes habían conocido otras y fueron súbitamente arrancados de ellas. El capítulo 2 se centra en la resistencia ofrecida al proceso de industrialización, en especial durante la Revolución industrial, por las poblaciones de los países que hoy consideramos avanzados. El capítulo 3 analiza el caso de los países coloniales, particularmente de Africa y Latinoamérica, donde la rapidez del cambio, que condensó en decenios lo que en Europa había durado siglos, convirtió en abierto —y violento— choque cultural lo que entre nosotros había sido una evolución relativamente pausada.

La segunda parte está ya dedicada al análisis de la escuela y sus funciones de socialización para el trabajo. El capítulo 4 recorre el proceso de ajuste de la educación a las nuevas necesidades del mundo industrial, cuando el lenguaje franco —y a veces brutal— de los reformadores sociales no había sido todavía sustituido por las mieles actuales de la pedagogía reformista ni por la frialdad tecnocrática de la literatura sobre la relación entre educación y desarrollo o sobre los aspectos no cognitivos de la escuela. El capítulo 5 repasa las principales corrientes de pensamiento que han contribuido a desmontar la imagen mítica y romántica de la educación y su historia y a desvelar sus funciones reales. Los capítulos 6 y 7 entran ya directamente en el análisis de las relaciones sociales y las prácticas educativas y sus funciones y objetivos en lo que concierne a la socialización para el trabajo asalariado; el primero de ellos se centra en los aspectos del aprendizaje que conducen a la aceptación de las relaciones jerárquicas de la producción capitalista; el segundo, en los que siembran de obstáculos cualquier posible vía hacia su cuestionamiento o transformación. Por último, el capítulo 8 analiza las contradicciones y conflictos que jalonan este proceso y, en general, las relaciones entre escuela y trabajo.

El peso relativo de los componentes de este libro podría ofrecer una impresión que quisiera disipar de entrada: la de que la escuela cumple a la perfección la función de reproducir las relaciones sociales del proceso de producción capitalista arrollando a su paso a individuos, grupos y clases. Constituye una cierta paradoja en las formas que, mientras las características, la historicidad y la cuestionabilidad de las actuales relaciones sociales del trabajo se tratan a través de la resistencia masiva que produjo su implantación, cuatro de los cinco capítulos dedicados a la escuela la traten como si funcionara sin resistencia ni problema alguno; es decir, que el subsistema social del trabajo sea tratado desde la perspectiva del conflicto y el de la escuela desde la de la reproducción. No se debe a la casualidad, sino al convencimiento de que cada una de ellas aporta lo que habitualmente falta en la consideración de ambos mundos. El capítulo último tiene el propósito de no dejar en las tinieblas la dinámica contradictoria de la escuela, pero es uno frente a cuatro que insisten en su dinámica reproductora. En diversas publicaciones anteriores he centrado mi atención en el lado conflictivo y contradictorio de los procesos y las funciones de la escuela (Fernández Enguita, 1985b, 1986ab, 1987ab, 1988ae), y espero volver a hacerlo pronto, pero no

considero que sea necesario decirlo todo cada vez que se escribe, y mucho menos repetirlo.

Para terminar, unas notas de agradecimiento. La primera parte de este libro se ha beneficiado de una estancia en el Fernand Braudel Center for the Study of Economies, Historical Systems, and Civilizations, Universidad del Estado de Nueva York, Binghamton, y en particular de la discusión con Immanuel Wallerstein y otros miembros del equipo. La segunda lo ha hecho de dos períodos en el Center for Educational Research at Stanford, Universidad de Stanford, California, y en especial de intercambios diversos, en ésas y otras ocasiones, con Henry Levin y Martin Carnoy. El capítulo 3 se benefició de los consejos bibliográficos y las conversaciones de los profesores brasileños Miguel G. Arroyo, Tomaz Tadeu da Silva y Nilton Fischer. Además, debo agradecer los comentarios sobre algunas de las ideas en que se basa de Carlos Lerena, Herbert Gintis, Christian Baudelot, Michael Apple, Henry Giroux y Julio Carabaña. Asimismo, han sido muy útiles las reacciones de los estudiantes de mis cursos de doctorado y, en general, las de los diversos públicos ante los cuales he tenido la ocasión de exponer mis ideas. La responsabilidad final, claro está, es solamente mía.

PRIMERA PARTE

LA TRANSFORMACION DEL TRABAJO

1. EL TRABAJO ACTUAL COMO FORMA HISTORICA

Concebimos normalmente el trabajo como una actividad regular y sin interrupciones, intensa y carente de satisfacciones intrínsecas. Nos impacientamos cuando un camarero tarda en servirnos y nos sentimos indignados ante la imagen de dos funcionarios que charlan entre sí haciendo un alto en sus tareas, aunque sepamos que sus empleos no tienen probablemente nada de estimulantes. Consideramos que alguien que cobra un salario por ocho horas de jornada, o las que sea, debe cumplirlas desde el primer minuto hasta el último. Incluso cuando en nuestro propio trabajo hacemos exactamente lo contrario, escurrirnos cuanto podemos, lo vemos como una excepción que revela nuestra escasa moral kantiana, adoptando la postura del *free rider*, del viajero gorrón que incumple las normas en la confianza de que los demás las seguirán cumpliendo y nada se vendrá abajo. No se trata simplemente de que pensemos que el trabajador por cuenta ajena tiene contraídas obligaciones que debe cumplir, sino más bien de que somos incapaces de imaginar el trabajo de otra manera. Nos resultaría igualmente extraño que un dentista o un fontanero que ejercen su profesión de modo independiente lo hicieran sólo a media jornada, y veríamos como irracional que interrumpiesen una y otra vez sus tareas para entregarse al descanso, a sus aficiones o a sus relaciones sociales, en lugar de trabajar el máximo tiempo posible para obtener los máximos ingresos posibles. Por supuesto que conocemos las excelencias de estar tumbados o dedicarnos a lo que nos plazca al margen del trabajo, pero éstas no nos parecen motivo suficiente. Vivimos en una cultura que parece haber dado por perdido el campo del trabajo para buscar satisfacciones solamente en el del consumo.

Este fatalismo del trabajo se expresa lo mismo en máximas religiosas —«ganarás el pan con el sudor de tu frente»— que en canciones —«arrastrar la dura cadena, trabajar sin tregua y sin fin, el trabajo es una condena que ninguno puede eludir», etcétera—. En este contexto, aceptamos de buena o mala gana empleos sin interés,

compuestos por tareas monótonas y rutinarias, sin creatividad, que sin embargo requieren nuestra atención y nuestra dedicación permanentes, y elegimos —cuando podemos— uno u otro, no en función de lo que son en sí, sino de lo que los rodea: los ingresos y el prestigio asociado —lo que nos darán a cambio—, los horarios y vacaciones —durante cuánto tiempo nos libraremos de ellos—, las posibilidades de promoción —o sea de escapar de ellos—, etcétera. Víctimas de nuestro etnocentrismo y de nuestra limitada experiencia histórica, no imaginamos que pueda ser de otro modo.

Sin embargo, casi siempre lo ha sido. La organización actual del trabajo y nuestra actitud hacia la misma son cosas que datan de fecha bien reciente y que nada tienen que ver con «la naturaleza de las cosas». La organización actual del trabajo y la cadencia y secuenciación actuales del tiempo de trabajo no existían en absoluto en el siglo XVI, y apenas comenzaron a implantarse puntualmente a finales del XVIII y comienzos del XIX (Clawson, 1980: 39). Son, pues, productos y constructos sociales que tienen una historia y cuyas condiciones han de ser constantemente reproducidas. La humanidad trabajadora ha recorrido un largo camino antes de llegar aquí, y cada individuo debe recorrerlo para incorporarse al estadio alcanzado. La filogénesis de este estadio de la evolución ha consistido en todo un proceso de conflictos que, desgraciadamente, nos es prácticamente desconocido (la historia, no se olvide, la escriben los vencedores). Reconstruirlo es una ambiciosa tarea, apenas comenzada, que dará mucho trabajo a los historiadores —tanto más cuanto que son relativamente pocos, todavía, aunque no tan escasos como antes, los que han comprendido que la historia real de la humanidad no puede tener su única ni su primera fuente en los testimonios de los poderosos—.

De hecho, además, sobreestimamos nuestros trabajos. Damos gracias a la fortuna o nos envanecemos de nuestros propios méritos si podemos evitar los trabajos más manifiestamente rutinarios, como puedan ser el de un ama de casa, un barrendero o un operario en una cadena de montaje. Cabe preguntarse, ampliando y prolongando a Rousselet (1974), si tanta insistencia sobre los males de los «obreros especializados» o no cualificados, a los que identificamos con la imagen ofrecida por Charlot en la penetrante película *Tiempos modernos*, así como tantas campanas al vuelo en torno a los círculos de calidad, el enriquecimiento de tareas, la rotación de puestos de trabajo, etc., o identificaciones eufemísticas como la que solemos hacer entre talleres y trabajo manual, por un lado, y oficinas y trabajo intelectual, por otro, no tienen como efecto final adormecer nuestra conciencia ante el hecho de que la mayoría de los empleos no son mucho mejores que el del alimentador de una máquina o el del montador de piezas en serie. Si el mal de muchos es consuelo de tontos, el mal de unos pocos no tendría por qué llegar ni a eso.

El capitalismo y la industrialización han traído consigo un enorme aumento de la riqueza y han empujado las fronteras de la humanidad hasta límites que antes hubieran resultado inimaginables, pero su balance global está lejos de ser inequívocamente positivo. Si pensamos en el mundo en su conjunto, en lugar de hacerlo solamente en la parte que ocupamos, no es difícil ver que destruimos Africa y que dimos lugar a una escandalosa polarización entre riqueza y miseria en Asia y en Latinoamérica, haciendo caer a millones de personas por debajo del nivel de subsistencia y sustituyendo prometedores procesos de desarrollo autóctonos —como en la India y otros lugares— por una dependencia atroz. Si hacemos historia de los pueblos que han entrado en nuestra órbita, encontramos por doquier procesos de exterminio intencional —mediante las guerras— o de genocidio derivado, pero mucho más eficaz —mediante la destrucción de sus economías, el trabajo forzado o la exportación de enfermedades a las que no eran inmunes; esto último, por ejemplo, en toda Iberoamérica—.

El balance ni siquiera es claro si nos limitamos a mirarnos a nosotros mismos. No cabe duda de que hay una minoría, la que se apropia directa o indirectamente del trabajo ajeno o de sus resultados, que disfruta de bienes y servicios que no pudieron soñar minorías anteriores, pero los resultados son bastante menos inequívocos para la mayoría, para quienes viven de su solo trabajo. Es cierto que estamos rodeados de bienes que nuestros ancestros no podían imaginar, pero hay mucho de ilusorio en la apreciación que hacemos de ellos. Poseemos, por ejemplo, automóviles que nos permiten desplazarnos más rápidamente al trabajo o salir de la ciudad a disfrutar un poco de la naturaleza, pero nuestros antepasados, sin necesidad de tales máquinas, lograban fácilmente ambas cosas, pues trabajaban en o junto a sus hogares y estaban en la naturaleza o llegaban sin esfuerzo a ella con sus piernas o sobre el lomo prestado de un caballo, sin atascos, sin tensiones y con menos accidentes. Cierto que no llegaban tan lejos como nosotros, pero seguramente tampoco lo

necesitaban. Parecidas observaciones podríamos hacer respecto de otros bienes o servicios que asociamos con la idea del bienestar alcanzado, pero no es ése el objetivo aquí y ahora.

Menos claro todavía es el balance de nuestro bienestar moral y psicológico. No es necesario hacer la lista de los males de hoy, aunque no faltan negras panorámicas sobre la ansiedad, el *stress*, la inseguridad, etc. Son fáciles de identificar, sin embargo, dos fuentes de malestar de hondo arraigo y largo alcance asociadas al capitalismo y la industrialización y que no presentan visos de mejorar. En primer lugar, nuestras necesidades personales, atizadas por la comunicación de masas, la publicidad y la visión de la otra parte dentro de una distribución muy desigual de la riqueza, crecen mucho más rápidamente que nuestras posibilidades. Ya Hegel indicaba que las necesidades no naturales crecían por delante de los medios para satisfacerlas, pero no podía imaginar siquiera la orgía consumista de las actuales sociedades industrializadas, ni la forma en que llegaríamos a ver asociada nuestra imagen personal —ante nosotros mismos y ante los demás— a nuestro consumo. El resultado de este despegue de lo que aceptamos como fines respecto de lo que poseemos como medios, es decir, de nuestros deseos respecto de nuestros recursos, no puede ser otro que la frustración.

En segundo lugar, nuestra sociedad alienta una imagen de existencia de oportunidades para todos que no se corresponde con la realidad, por lo cual —y a pesar de lo cual— el efecto para la mayoría es la sensación de fracaso, la pérdida de estima y la autoculpabilización. La presunción de la igualdad de oportunidades convierte a todos, automáticamente, en ganadores y perdedores, triunfadores y fracasados. No es casualidad que la cultura de los Estados Unidos, presunta «tierra de oportunidades», clasifique obsesivamente a las personas en *winners* y *losers*. A diferencia de los de antaño, cuya posición era atribuida a su «buena cuna» o su «origen humilde», los ricos y los pobres, los poderosos y los débiles de hoy no sólo han de soportar su condición, sino ser considerados y considerarse ellos mismos responsables por ella.

> En las sociedades aristocráticas u otras sociedades tradicionales, la debilidad no era *per se* un hecho vergonzoso. Uno heredaba su debilidad en la sociedad; no era responsabilidad propia. El señor heredaba su fuerza; ésta era demasiado impersonal. [...] El hombre era algo distinto de su posición. Como observa Louis Dumont en un estudio de la jerarquía en la sociedad india, *Homo hierarchicus*, en esas condiciones no es humillante ser dependiente.

> En la sociedad industrial llegó a serlo. El mercado hizo que las posiciones de dependencia fueran inestables. Se podía subir y se podía bajar. El impacto ideológico más fuerte de esta inestabilidad fue que la gente empezó a sentirse personalmente responsable por el lugar que ocupaba en el mundo; consideraba sus éxitos o sus fracasos en la lucha por la existencia como cuestión de fuerza o debilidad personal [Sennett, 1982: 51].

Pero éstos son excursos respecto del que es aquí el problema principal: los cambios radicales en la función y las características del trabajo y su lugar en la vida de las personas. Es un camino muy largo y tortuoso el que conduce desde la producción para la subsistencia hasta el trabajo asalariado en la sociedad industrial —o, si se prefiere, postindustrial, pues para el caso es lo mismo—, y podemos empezar a hacernos una idea de sus dimensiones y obstáculos si pensamos en las diferencias entre los extremos recorridos.

DOS MUNDOS DEL TRABAJO DIFERENTES

En la economía de subsistencia se produce para satisfacer una gama de necesidades limitada y poco cambiante. El trabajo es indisociable de sus fines y, como consecuencia, de la vida misma en su conjunto. Persigue una finalidad inmediata y no puede ser considerado como un fin en sí mismo. Dentro del marco de una división del trabajo tan simple que se agota o casi en el reparto de tareas entre hombres y mujeres, el trabajador decide qué producir, cómo producirlo, cuándo y a qué ritmo. Incluso esta formulación resulta excesiva para lo que pretende expresar: sencillamente, los individuos y los grupos satisfacen sus necesidades con un grado de esfuerzo variable, dependiendo tan sólo de la mayor o menor generosidad de la naturaleza, de la tecnología a su alcance y de la composición demográfica del grupo, cuyos individuos, de acuerdo con su edad, protagonizan combinaciones diversas de trabajo y consumo. En todo caso, el tiempo y el ritmo de trabajo raramente son sacrificados a la satisfacción de necesidades no elementales, sea porque no existen o porque se ha renunciado a satisfacerlas a ese precio.

La situación es muy distinta en una sociedad industrializada. La inmensa mayoría de la gente no cuenta con la capacidad de decidir cuál será el producto de su trabajo. Los asalariados no lo hacen en general, y quienes trabajan por cuenta propia sólo lo hacen de ma-

nera limitada, pues están sujetos a las constricciones del mercado o de monopolios de compra de sus productos. El trabajador de la economía de subsistencia tampoco tenía mucho donde elegir, dada su magra tecnología, pero no podía vivirlo como una falta de opciones, pues la elección entre trabajar o no, entre cazar o pescar, entre sembrar o tejer, era tan simple como la de comer o no, alimentarse o vestirse, etc. El trabajador moderno, en cambio, ve desplegarse ante sí una amplísima panoplia de opciones teóricas o imaginarias, pero muy pocas posibilidades prácticas. La libertad no es algo absoluto, sino relativo a la realidad que nos rodea.

Tampoco resulta clara, en las sociedades preindustriales, la distinción entre trabajo y ocio y actos sociales rituales, pues actividades como la caza en las sociedades cazadoras-recolectoras o los mercados en las sociedades agrícolas mezclan inextricablemente las tres dimensiones. Las actividades productivas comprenden, más a menudo que lo contrario, dimensiones recreativas y sociales. Aunque el ocio y los ritos sociales presentan una mayor concentración en determinados momentos en el tiempo (la noche, el final de la semana, las festividades religiosas, etc.), raramente existen períodos del día o del año destinados sólo al trabajo de manera ineludible —aunque sí sólo al ocio o sólo a los rituales comunitarios—, sino que los tres tipos de actividad (o no actividad) se superponen constantemente de manera irregular pero reiterada.

Por el contrario, la sociedad industrial y los individuos en ella viven permanentemente escindidos entre el trabajo, considerado como una carga, un esfuerzo y una fuente de displacer, y el ocio, tiempo exclusivo del disfrute y de la entrega a las inclinaciones personales. El tiempo de trabajo debe quedar libre de toda interferencia externa. Trabajo y no-trabajo forman compartimentos estancos, y, en el correspondiente a este último, las actividades sociales se presentan de manera localizada.

El espacio es también objeto de una distribución distinta. En la sociedad preindustrial un mismo espacio sirve para el desarrollo de la vida familiar, las actividades de consumo y ocio y las funciones productivas. Esto no significa que el espacio sea enteramente homogéneo, pues puede, por ejemplo, estar dividido para hombres y mujeres, presentar zonas vedadas a los no adultos, ofrecer una estricta diferenciación entre espacio público y espacio privado o comprender subespacios especiales destinados a los rituales sociales. Pero lo esencial en la vida activa de las personas, la producción de sus medios

de vida y la reproducción de sus propias vidas —la producción y el consumo— se lleva a cabo en un mismo y único lugar, sea el hogar familiar o el espacio comunal. El nómada arrastra su hogar tras su trabajo, el cazador-recolector vive de los recursos que rodean a su hogar y los elabora en el mismo, el campesino vive junto a su parcela y desarrolla gran parte de sus actividades productivas en el hogar, y el artesano vive en o junto a su taller.

En la sociedad industrial y urbana, los espacios de la producción y el consumo se diferencian sistemáticamente por vez primera, y la separación entre espacio privado y espacio público es llevada hasta sus últimas consecuencias. El lugar de producción está habitualmente separado por una gran distancia del lugar de residencia, separación física que exige, refleja y refuerza la separación temporal entre trabajo y ocio. Los ritos sociales (ceremonias religiosas, fiestas participativas, actividades políticas) generan su espacio propio, y hasta las relaciones sociales interindividuales que trascienden el contexto familiar lo hacen también (las citas callejeras son un buen ejemplo de ello).

Esta doble segregación temporal y física junto con la segregación funcional entre actividades extradomésticas y domésticas, «productivas» y «no productivas», o entre las distintas actividades separadas por el desarrollo de la división social del trabajo, caracteriza a la sociedad industrial frente a las sociedades preindustriales (Dubin, 1976: 11-14).

Los trabajadores preindustriales controlaban su proceso de trabajo. En una economía primitiva, los medios de producción son rudimentarios y su elaboración está al alcance de cualquiera. Es el hombre quien pone los medios a su servicio, y no al contrario. Las técnicas son simples y pueden ser dominadas por todos. Ello coloca al trabajador en una posición de control absoluto de su proceso. Incluso en la producción agrícola para el mercado o en la producción artesanal, aunque el trabajador haya perdido ya, parcialmente, el control sobre su producto, sigue siendo dueño y señor del proceso. Las técnicas y los instrumentos del campesino siguen siendo simples y —excepto la tierra— de fácil acceso. Las técnicas e instrumentos del artesano son más complejos, pero lo que escapa a su control individual puede ser sometido al control colectivo a través de la organización gremial. Tanto si decide libremente qué producir como si no, el trabajador preindustrial conserva la capacidad total o casi total de decidir cómo producirlo.

En su mayoría, los trabajadores de hoy no cuentan con la capacidad de controlar y determinar por sí mismos su proceso de trabajo. Los trabajadores asalariados, que son la mayor parte de la población llamada «económicamente activa» —de la que un claro sesgo sexista excluye a las mujeres que solamente realizan tareas domésticas, consecuentemente clasificadas como inactivas—, se ven insertos en organizaciones productivas con una división del trabajo más o menos desarrollada para cuya conformación no se ha contado ni se va a contar con ellos. Los procesos de trabajo son organizados desde las oficinas de métodos y tiempos o, sencillamente, desde la discrecionalidad de los patronos o los cuadros intermedios. Quienes trabajan por cuenta propia evitan la división interna del trabajo, la descomposición del proceso que conduce a un bien o que constituye un servicio consumible en tareas parcelarias, pero deben también moverse entre los límites marcados por la división social del trabajo —entre unidades productivas que producen distintos bienes o servicios— y por la competencia que generaliza los procesos que arrojan mayor productividad. Por ello, su situación dista ya también mucho de la de los campesinos o artesanos preindustriales.

Finalmente, en las economías preindustriales, los hombres disponen discrecionalmente de su tiempo de trabajo —y su tiempo en general—; o sea, deciden su duración, su intensidad, sus interrupciones. Esto puede considerarse como un aspecto más del control del proceso de trabajo, pero merece ser señalado en su especificidad. Pueden prolongar su jornada, acelerar su ritmo o eliminar las interrupciones cuando urge la consecución de un objetivo, pero también acortar la primera, disminuir el segundo o prodigar las últimas cuando no es así. Esto significa ser dueño del propio tiempo, y el tiempo, como señaló Marx, es el espacio en que se desarrolla el ser humano.

> Dondequiera que los hombres mantenían el control de sus propias vidas laborales, la pauta de trabajo consistía en ratos alternos de trabajo intenso y de ociosidad. [Thompson, 1967: 73; también Grazia, 1964: 74-75, 186].

La mayoría de los trabajadores no controla hoy la duración ni la intensidad de su trabajo. El trabajador asalariado debe someterse a los ritmos impuestos por la maquinaria, los flujos planificados de producción y las normas de rendimiento establecidas por la dirección. El trabajador por cuenta propia sólo las controla de manera limitada, pues el movimiento de los precios le fuerza a no alejarse demasiado del calendario, el horario y el ritmo impuestos por quienes menos escrúpulos tienen en autoexplotarse a sí mismos. Este puede, teóricamente, establecer su propio equilibrio entre trabajo y consumo, pero el primero se ve alentado por la competencia y el segundo por las normas sociales y culturales, acercando a todos hacia los patrones aceptados.

Estas diferencias pueden resumirse en la que separa a la dependencia de la independencia. La unidad económica de la producción de subsistencia es plenamente autosuficiente y, por ello mismo, económica y socialmente independiente. El artesano preindustrial también era sustancialmente independiente, en parte por sí mismo y en parte a través de su organización gremial. Incluso el siervo medieval tendría poco que envidiar al asalariado moderno, pues su dependencia del señor no era unilateral, sino parte de un sistema de dependencia y obligaciones mutuas, aunque asimétricas. Así, por ejemplo, no podía abandonar su tierra, pero tampoco ser expulsado de ella.

LIBERTAD Y NECESIDAD EN EL TRABAJO

La tradición cultural judeocristiana ha presentado siempre el trabajo, en el peor de los casos, como la penitencia del pecado original y, en el mejor, como resultado de la necesidad. Esta representación encaja bien con el sentido común (*hay que* trabajar para comer, etc.), mas no traspasa la superficie del problema.

El trabajo es necesario para la reproducción de la vida humana, pero es algo más que su mera reproducción mecánica. Incorpora un elemento de voluntad que lo convierte en actividad libre y, de manera general, en la base de toda libertad. Hegel comprendió muy bien esto, señalando, en primer lugar, que en las propias necesidades, al ir más allá de la mera necesidad natural, hay ya un elemento de libertad:

> Puesto que en las necesidades sociales, en cuanto unión de las necesidades inmediatas o naturales y las necesidades espirituales de la *representación*, es esta última la preponderante, hay en el momento social un aspecto de *liberación*. Se oculta la rígida necesidad natural de la necesidad y el hombre se comporta en referencia a una *opinión suya*, que es en realidad universal, y a una necesidad instituida por él; ya que no está en referencia a una contingencia exterior, sino interior, el *arbitrio* [Hegel, 1975: 236].

En segundo lugar, al indicar que el proceso de trabajo, al dar forma al mundo exterior al hombre de acuerdo con su voluntad, suponía otro elemento de libertad, más allá de la determinación de las necesidades, en el proceso encaminado a su satisfacción. En el esotérico lenguaje de la *Fenomenología*:

La relación negativa con el objeto se convierte en *forma* de éste y en algo *permanente*, precisamente porque ante el trabajador el objeto tiene independencia. Este término medio *negativo* o la acción *formativa* es, al mismo tiempo, la *singularidad* o el puro ser para sí de la conciencia, que ahora se manifiesta en el trabajo fuera de sí y pasa al elemento de la permanencia; la conciencia que trabaja llega, pues, de este modo a la intuición del ser independiente como *de sí misma*.

[...] En la formación de la cosa, su propia negatividad, su ser para sí, sólo se convierte para ella en objeto en tanto que supera la forma contrapuesta que es. Pero este algo objetivamente *negativo* es precisamente la esencia extraña ante la que temblaba. Pero, ahora destruye este algo negativo extraño, *se* pone en cambio tal en el elemento de lo permanente y se convierte de este modo en algo *para sí mismo*, en algo *que es para sí*, [...] Deviene, por tanto, por medio de este reencontrarse por sí misma, *sentido propio*, precisamente en el trabajo, en que sólo parecía ser un *sentido extraño* [Hegel, 1973: 120].

En lenguaje llano, estos pasajes podrían resumirse así: el hombre (la autoconciencia) sólo se reconoce como ser libre en el trabajo (la acción formativa), al modificar el universo material que lo rodea (el elemento de la permanencia) haciendo efectivos sus propios designios (su ser para sí, la negatividad). Dicho de otro modo: sólo al modificar su contexto puede el ser humano considerarse libre. Hegel llevó este razonamiento hasta el punto de sugerir que no puede haber libertad sin trabajo y que el peor trabajo es una forma de libertad. Así, en el famoso capítulo sobre el señor y el siervo, afirma:

[...] El señor, que ha intercalado al siervo entre la cosa y él, no hace con ello más que unirse a la dependencia de la cosa y gozarla puramente; pero abandona el lado de la independencia de la cosa al siervo, que la transforma [Hegel, 1973: 118]

Esta es la idea que Marx retomó para proclamar el trabajo como elemento constitutivo y distintivo del hombre, como individuo y como especie (Marx, 1977).

Concebimos el trabajo bajo una forma en la cual pertenece exclusivamente al *hombre*. Una araña ejecuta operaciones que recuerdan las del tejedor, y una abeja avergonzaría, por la construcción de las celdillas de su panal, a más de un maestro albañil. Pero lo que distingue ventajosamente al peor maestro albañil de la mejor abeja es que el primero ha moldeado la celdilla en su cabeza antes de construirla en la cera. Al consumarse el proceso de trabajo surge un resultado que antes del comienzo de aquél ya existía en la *imaginación del obrero*, o sea *idealmente*. El obrero no sólo *efectúa* un cambio de forma de lo natural; en lo natural, al mismo tiempo, *efectiviza su propio objetivo*, objetivo que él *sabe* que determina, como una ley, el modo y manera de su accionar y al que tiene que subordinar su voluntad [Marx, 1975: I, 216].

Hegel y Marx coincidieron, así, en concebir el trabajo como efectivización de una voluntad transformadora de la naturaleza. El aspecto de libertad reside en el elemento de voluntad —la autoconciencia de Hegel— y no puede existir sin ella. Pero, en el trabajo organizado, esa simbiosis de voluntad y acción puede romperse, quedando cada una de un lado de la organización polarizada del proceso productivo. Esa es precisamente la transición del trabajo libre al trabajo alienado. Hegel creía que todo trabajo suponía alienación porque identificaba ésta con la objetivación de la autoconciencia, es decir, con la materialización práctica de cualquier proyecto intelectual.

Marx aceptaba que la objetivación era característica común de cualquier trabajo —y lo que lo distingue de la actividad animal sería para él, como para Hegel, que tal proyecto es elaborado por el trabajador—, pero no que lo fuera la alineación. Esta representaría un paso más allá de la objetivación, un paso cualitativamente distinto: la elaboración del proyecto por otro. En suma, la disociabilidad del elemento consciente y el elemento puramente físico del trabajo hace posible su alienación. La protohistoria de esta alienación comienza con las formas más primitivas de apropiación por otro del trabajo excedente o con la aparición del trabajo forzado; pero su verdadera historia y, en todo caso, su historia reciente es la del surgimiento del trabajo asalariado y, su evolución, la del proceso de producción capitalista.

DE LA PRODUCCION DE SUBSISTENCIA DEL TRABAJO ASALARIADO

La economía de subsistencia en sentido estricto sólo ha existido en los primeros estadios de la humanidad y, posteriormente, en contextos aislados. Fuera de la comunidad primitiva, todas las formaciones sociales han conocido alguna forma de redistribución del excedente (Konrad y Szelenyi, 1981; Polanyi, Arensberg y Pearson, 1957) producido por las unidades económicas de subsistencia o han recurrido a diversas formas de trabajo forzado para producirlo de manera directa. Aunque el trabajo forzado regular llegó a tener una importancia primordial en la forma de la esclavitud, el trabajo excedente ha sido extraído durante la mayor parte de la historia mediante punciones sobre las unidades económicas de subsistencia. Las familias o las aldeas de los imperios fluviales, o los campesinos de la época feudal, tenían que entregar parte de su producto o de su trabajo a sus emperadores o señores, pero seguían viviendo fundamentalmente en una economía de subsistencia, regida por la lógica de la producción doméstica aunque sometida a la presión de tener que producir un excedente expropiable. Podemos afirmar que las grandes formaciones económicas precapitalistas, salvo las basadas de manera generalizada en la esclavitud, estuvieron compuestas, en realidad, por inmensas redes de economías domésticas sobre las que se elevaban superestructuras políticas que se apropiaban del plusproducto. Estas estructuras políticas podían aumentar su presión, pero no fueron capaces de romper la lógica de la producción para el uso imperante en las unidades de economía doméstica ni de transformar sustancialmente los procesos de trabajo correspondientes. Incluso al recurrir al trabajo forzado parcial —las prestaciones en trabajo, la corvea, etc.— o absoluto, importaron los hábitos de trabajo propios de la producción de subsistencia, sin duda hasta degradados, como lo muestra la baja productividad de esclavos y siervos.

El primer paso verdaderamente importante, en lo que concierne al proceso de trabajo, desde la producción de subsistencia es el que lleva a la producción para el cambio. Por un lado, va acompañado siempre del desarrollo de la división del trabajo, pues se trata de artesanos que se especializan en un tipo de producción frente a las labores artesanales complementarias de la familia campesina, o de campesinos que pasan de la agricultura de subsistencia, necesariamente variada, a la agricultura comercial, lógicamente especializada en los productos más demandados por el mercado o más rentables.

Al mismo tiempo, se rompe la relación directa entre la producción y las necesidades. Ya no se produce para el uso y consumo, sino para el cambio. Aunque el pequeño productor puede seguir y sigue buscando un punto de equilibrio entre su esfuerzo de trabajo —producción— y la satisfacción de sus necesidades —consumo—, ya están dadas las bases desde las cuales llegar a que su norte sea, sencillamente, producir más para ganar más, si bien este recorrido requiere toda una historia. Además, si su producción no encuentra salida en un mercado colindante, el trabajo del pequeño productor puede ser explotado por el comerciante a través del intercambio desigual y de la estructura de los precios. La venta de su producto a su valor requiere condiciones que nunca se han dado, como son las de la competencia perfecta en un mercado transparente, o condiciones que sólo han existido parcial y transitoriamente, como el monopolio de oferta ejercido por los gremios de artesanos —pero nunca por los campesinos—.

Al contrario de lo que supone la imaginería marxista ortodoxa, el trabajo del productor mercantil simple es tan explotable como el del trabajador asalariado, y sin duda éste es uno de los factores —pero no exclusivo— que han contribuido a hacerla perdurable, en contra de todas las profecías sobre su desaparición. El llamado Tercer Mundo ofrece hoy los casos más extremos en este sentido, aunque no los únicos. Para el capital es posible, por ejemplo, explotar el trabajo de un campesino con la misma o mayor intensidad que el de un obrero si es capaz de organizar como mercado de vendedores el de las semillas, el abono y otros medios de producción agrícolas, y como mercado de compradores el de los productos agrarios, es decir, de monopolizar u oligopolizar uno y otro. Entonces puede permitirse no ya una simple explotación errática, sino incluso convertir el coste de reproducción de la fuerza de trabajo del campesino, aunque ésta no se venda como tal en el mercado, en un elemento de coste racionalmente calculable, al igual que lo hace el capitalista industrial con los salarios (Chevalier, 1983). Muchos proyectos tercermundistas de poblamiento de zonas no explotadas agrícolamente no son sino esto, incluso cuando toman la rimbombante forma de cooperativas de propietarios financiadas inicialmente con fondos públicos (Von Werlhof, 1983). En lugar de pagar la reproducción de la fuerza de trabajo a través de los salarios, se paga a través de los precios de venta de los productos, pero de manera que, al estar controlados éstos y los de los insumos, no hay escapatoria posible

para el campesino. Como, por lo demás, no se trata de campesinos aislados sino de unidades familiares, y como es imposible y carece de sentido evitar que el campesino se coma parte de lo que cosecha o cría e incluso se puede alentar la pequeña producción de subsistencia, el capital comercial desplaza así sobre la esfera doméstica una parte de los costes de reproducción mayor que la que puede desplazar el capital industrial en un contexto urbano. Las parcelas de subsistencia permiten, asimismo, explotar indirectamente el trabajo de la mujer como ama de casa, ya que llevan a una mayor contribución por su parte a la reproducción de la fuerza de trabajo y disminuyen así el coste monetario de ésta, o sea el salario.

Podemos apostar a que la mayor parte de la pequeña producción mercantil, y especialmente agrícola, que la historia moderna ha conocido se ha situado en algún lugar entre su figura idílica en un mercado perfecto inexistente y casos del tipo citado, pudiendo llegar fácilmente a ubicarse entre estos últimos pero raramente o nunca en consonancia con su imagen ideal. Este mecanismo no sólo ha jugado para pequeños productores de nueva planta como los de los poblamientos, sino, en una u otra medida, para los campesinos en general en un sector dominado por los comerciantes; y también, en su momento, para la pequeña industria doméstica rural, con el sistema de trabajo a domicilio para un comerciante que aporta las materias primas y lleva el producto a mercados inaccesibles para el productor o que, simplemente, cuenta con el capital necesario para esperar al momento oportuno para comprar y vender, algo que raramente puede permitirse hacer el pequeño productor.

En estas condiciones, el capitalista puede forzar al productor a trabajar más a través de la baja de los precios, pero todavía no es dueño y señor de su trabajo. El trabajador aún se apoya, en buena parte, en la producción para la subsistencia y, en cualquier caso, puede en todo momento elegir la combinación de trabajo y consumo o de esfuerzo e ingresos que mejor le parezca —dentro de parámetros dados— y resistir de mil maneras las presiones del capitalista comercial.

El siguiente paso es la conversión del trabajador independiente en trabajador asalariado, bien sea dentro de la misma rama de la producción o en otra, con la misma tecnología o con otra. Esto da lugar a lo que Marx denominaba la subsunción o subordinación formal del trabajo en o al capital, o la forma simple de la explotación capitalista del trabajo, correspondiente a la extracción de plusvalor absoluto (Marx, 1973: 54-58, 60-72). El trabajador ha sido arrancado de la esfera doméstica y desposeído de los medios de producción, pero el capitalista se sitúa todavía, por así decirlo, al principio y al final del proceso de producción, entrega al trabajador sus medios de subsistencia a cambio de su fuerzas de trabajo y se apropia del producto final, pero todavía no controla el proceso de trabajo en sí, que sigue realizándose, básicamente, como si el trabajador fuera todavía un elemento independiente. El capitalista puede ya supervisar indirectamente la intensidad del proceso de trabajo o prolongar la jornada laboral, pero hacer eficazmente lo primero elevaría enormemente los costes de supervisión y tanto lo uno como lo otro son fuente permanente de conflictos. El trabajador se encuentra ya en una posición de alienación respecto del producto y de los medios de producción, que pertenecen a otra persona, y respecto de sus medios de vida, que no obtiene como resultado directo de su trabajo o a cambio del producto del mismo, sino a cambio de su fuerza de trabajo (Marx, 1977: 106ss.), de su capacidad de trabajo; pero conserva todavía, en lo fundamental, el control sobre el proceso de trabajo, su ritmo y su intensidad.

LA SUBORDINACION REAL DEL TRABAJO AL CAPITAL

El paso final en la degradación del trabajo es la transición a lo que Marx llamaba la subsunción o subordinación real de éste en o al capital (Marx, 1973: 72-77), o división manufacturera del trabajo (Marx, 1975: cap. XII). Esta tiene lugar cuando el capitalista, en vez de limitarse a aceptar los procesos de trabajo establecidos y tratar simplemente de aumentar el plusvalor extraído mediante la prolongación de la jornada, reorganiza el proceso mismo de producción. El plusvalor absoluto deja entonces paso al plusvalor relativo, y la división del trabajo tradicional, heredada de los oficios, a la descomposición del proceso de producción de la mercancía en tareas parcelarias. El trabajador, que ya había perdido la capacidad de determinar el producto, pierde ahora el control de su proceso de trabajo, entra en una relación alienada con su trabajo mismo como actividad (Marx, 1977: 108-113).

Marx explicó muy bien la diferencia entre la división social y la división manufacturera del trabajo, diferencia en la que podemos

apoyarnos para entender lo que significa el tránsito del artesanado independiente al trabajo asalariado.

> [...]. Pese a las muchas analogías y a los nexos que median entre la división del trabajo en el interior de la sociedad y la división dentro de un taller, una y otra difieren no sólo *gradual*, sino *esencialmente*.
>
> [...] ¿Qué es lo que genera la conexión entre los trabajos independientes del ganadero, el curtidor, el zapatero? La existencia de sus productos respectivos *como mercancías*. ¿Qué caracteriza, por el contrario, la división manufacturera del trabajo? Que el obrero parcial *no produce mercancía alguna*. Sólo el *producto colectivo* de los obreros parciales se transforma en *mercancía*.
>
> [...] La división manufacturera del trabajo supone la *concentración* de los medios de producción en las manos de *un* capitalista; la división social del trabajo, el *fraccionamiento* de los medios de producción entre muchos productores de mercancías, independientes unos de otros.
>
> [...] La norma que se cumplía planificadamente y *a priori* en el caso de la división del trabajo dentro del taller, opera, cuando se trata de la división del trabajo dentro de la sociedad, sólo *a posteriori*, como necesidad natural intrínseca, muda, que sólo es perceptible en el cambio barométrico de los precios del mercado [...]. La división manufacturera del trabajo supone la *autoridad* incondicional del capitalista sobre hombres reducidos a meros miembros de un mecanismo colectivo, propiedad de aquél; la división social del trabajo contrapone a productores independientes de mercancías que no reconocen más autoridad que la de la *competencia* [...] [Marx, 1975: I, 431-434].

Por ello el paso de la producción para el mercado al trabajo asalariado, con independencia de las diversas subformas que puedan adoptar una y otro, representa el paso de la independencia a la dependencia, o de depender tan sólo de fuerzas impersonales como son o semejan ser las del mercado, aunque estén mediadas por las personas, a verse inserto en unas relaciones de dependencia personal, aunque estén mediadas por las cosas; el paso de la elaboración completa del producto, que puede ser la base del orgullo profesional, a la contribución parcial y fragmentaria al mismo, en la que solamente puede basarse la sensación de insignificancia; el paso, en fin, del dominio del proceso de trabajo en su totalidad a la inserción en el seno de una organización estructurada en torno a un poder jerárquico y ajeno a la persona del trabajador.

La división manufacturera del trabajo puede desarrollarse simplemente como descomposición de un proceso en sus tareas integrantes, tal como la describía Adan Smith, con el famoso ejemplo de la subdivisión de la fabricación de un alfiler en dieciocho operaciones (Smith, 1977: 109ss.) pero sus grandes progresos han venido de la mano de la introducción de la maquinaria, el taylorismo y el fordismo.

La maquinaria establece un ritmo mecánico al cual el trabajador, como apéndice suyo, tiene que subordinarse, incorporando en su mecanismo una regulación del tiempo y la intensidad que, sin ella, exigiría elevados costes de supervisión. Se apoya en la división manufacturera del trabajo, pues sólo la descomposición del proceso en tareas simples permite la sustitución del hombre por la máquina. Al hacerse cargo de parte de las tareas, simplifica el cometido del trabajador o, lo que es lo mismo, descualifica su puesto de trabajo. Esta descualificación procede también de la sustitución de la mano de obra en las tareas que requieren una mayor precisión y, en general, de la práctica eliminación de cualquier discrecionalidad en el proceso productivo (Bright, 1958; Braverman, 1974; Freyssenet, 1977).

El taylorismo supone un salto cualitativo en la organización del trabajo. Su objetivo es la descomposición del proceso de trabajo en las tareas más simples, mediante el análisis de tiempos, al que los Gilbreth añadirían el análisis de los movimientos. Con ello se pretende poner a disposición de la dirección de las empresas un conocimiento detallado de los procesos de trabajo que les evite tener que depender del saber de los trabajadores y de su buena voluntad, es decir, de su disposición a emplear a fondo su capacidad de trabajo y ser explotados (Taylor, 1969). En definitiva, el propósito de la «organización científica del trabajo» es convertir la capacidad de trabajo del asalariado, que el capitalista ha comprado, en el máximo de trabajo efectivo, lo cual pasa por arrebatarle la capacidad de decidir al respecto. Frente a la división manufacturera del trabajo, el taylorismo representa simplemente un intento de sistematización, codificación y regulación de los procesos de trabajo individuales con vistas a la maximización del beneficio, pero su método es cualitativamente distinto (Braverman, 1974; Freyssenet, 1977; Aronowitz, 1978).

El fordismo es la incorporación del sistema taylorista al diseño de la maquinaria más la organización del flujo continuo del material sobre el que se trabaja: simplificando, la cadena de montaje. Igual que la maquinaria respecto de la división manufacturera del trabajo, el fordismo, que representa respecto del taylorismo la incardinación de los cálculos de movimientos y tiempos en un sistema mecánico

de ritmo regular e ininterrumpido, supone la subordinación del trabajador a la máquina, la supresión de su discrecionalidad y, al mismo tiempo, la disminución drástica de los costes de supervisión (Freyssenet, 1977; Coriat, 1982; Durand, 1979). Con él, el trabajo alcanza el grado máximo de sometimiento al control de la dirección, descualificación y rutinización, y los trabajadores ven disminuir al mínimo el control sobre su propio proceso productivo y reducida a cero o poco más que cero la satisfacción intrínseca derivada del mismo. Se entra así de lleno en lo que Giedion (1969: 175) ha llamado «la barbarie mecanizada, la más repulsiva de todas las barbaries».

LA DIVERSIDAD ACTUAL EN LAS CONDICIONES DE TRABAJO

No todos los trabajos de la sociedad capitalista son iguales. Toda categorización general es, por necesidad, una simplificación, pero necesitamos de ellas para no perdernos en la casuística. La actividad de los intelectuales, los escritores o los artistas, entre otros, puede presentar el mismo grado de libertad que la del trabajador de la economía de subsistencia y mayor que la del artesano preindustrial. Pero, por ello mismo, tendemos a no considerarla como un trabajo en sentido estricto y, si la tildamos de tal, es porque está remunerada. Fuera de estas excepciones poco significativas, no obstante, existe todo un gradiente a lo largo del cual es posible ir desde los trabajos más libres a los más rutinarios. Se comprende esto analizando simplemente algunos estereotipos.

Las profesiones liberales, los campesinos independientes y los llamados trabajadores autónomos —los artesanos de nuestros días en lo que se refiere al trabajo como relación social, con independencia de su contenido— tienen un cierto grado de control sobre el producto de su trabajo. No sólo les pertenece legalmente, sino que pueden decidir cuál será dentro de la gama de posibilidades dibujada para ellos por el mercado, algunas reglamentaciones estatales y, en su caso, las normas de las organizaciones profesionales o gremiales. Y conservan, ante todo, un grado sustancial de control sobre un proceso de trabajo, tanto cualitativa —los procedimientos— como cuantitativamente —el empleo del tiempo—. Después de todo, estos grupos son los restos, más o menos transformados, de la vieja pequeña burguesía, es decir, de la producción mercantil simple.

Las llamadas semiprofesiones representan el estadio primero de la subordinación del trabajo al capital. Están compuestas por miembros de los cuerpos que constituyen las profesiones liberales pero que no ejercen como tales, sino como asalariados, y por otros cuerpos que no han logrado nunca, colectivamente, el estatuto de profesión liberal, aunque hayan pasado por procesos de formación equivalentes. Su lugar natural parecen ser los servicios al público que requieren un alto grado de cualificación, sean de titularidad pública o privada. Poseen una cualificación, una titulación y un *ethos* similares a los de las profesiones liberales, y generalmente también organizaciones profesionales propias —colegios— que ejercen las mismas funciones protectoras y restrictivas que las de aquéllas, pero son asalariados y están integrados en organizaciones productivas burocráticas. Ejemplos de estos grupos son los enseñantes, los médicos asalariados de la sanidad pública o de hospitales privados, los asistentes sociales, los cuerpos profesionales de la Administración, etc. El producto de su trabajo no les pertenece y ha escapado a su control, pero mantienen un elevado grado de autonomía en todo lo concerniente a su proceso de trabajo.

Entre situaciones similares a las de los dos grupos anteriores se distribuyen los directivos y cuadros de las organizaciones, desde las empresas a las administraciones y los organismos públicos. En la medida en que la capacidad de decisión sobre los fines de la organización esté más o menos descentralizada, poseerán un grado de control mayor o menor sobre el producto de su trabajo; y, en todo caso, conservan un control sustancial sobre su proceso. Este grupo, junto con el anterior, ha sido asimilado con frecuencia a la pequeña burguesía, o calificado de «nueva pequeña burguesía» para diferenciarlo de la «tradicional» (Poulantzas, 1974; Labini, 1981), pero, aunque los unan a ella características como ocupar un lugar intermedio en la escala social, su fe en la movilidad social o sus inclinaciones políticas, también los separan radicalmente otras como no poseer medios de producción materiales y derivar su posición intermedia y relativamente privilegiada del hecho mismo de estar integrados en el modo de producción capitalista —o en el sector público— en vez de producir directamente para el mercado, etc. (Wright, 1983).

En la base de este gradiente están los puestos de trabajo subordinados. Son puestos cuyos ocupantes no tienen ningún control ni capacidad de decisión sobre el producto de su trabajo y poca o ninguna sobre su proceso. En este último aspecto, no obstante, pue-

den darse situaciones muy diversas que van desde un considerable grado de libertad —dentro de los límites infranqueables marcados por el horario y las tareas a cumplir— hasta el sometimiento a una regulación estricta. El mayor grado de libertad se da en aquellos puestos de trabajo cuyas tareas no están integradas dentro de una secuencia colectiva —por ejemplo, el vigilante de un edificio o el recepcionista de un hotel—. Un grado intermedio (intermedio en términos relativos, en comparación con otros trabajos subordinados, pero insignificante en sí mismo) es el de aquellos puestos de trabajo cuyas tareas han sido normalizadas pero no integradas dentro de una secuencia mecánica —por ejemplo, un dependiente o un oficinista, que realizan tareas rutinarias pero pueden interrumpir brevemente su trabajo, decelerarlo, acelerarlo e introducir pequeñas variaciones en él—. El grado cero —al menos teóricamente— de control se da en los puestos de trabajo cuyas tareas han sido incorporadas a una secuencia mecánica —el ejemplo clásico es la cadena de montaje—.

Estos distintos tipos de proceso de trabajo que diferencian transversalmente la sociedad reproducen como división presente la evolución global del trabajo en el proceso de industrialización y de expansión y consolidación del capitalismo. Los empleos con mayor grado de libertad son los correspondientes a aquellas funciones que el modo de producción no ha podido —quizá, simplemente, por el momento— absorber, y la degradación del trabajo al pasar a los grupos siguientes es el producto del progresivo grado de penetración de éste en los sectores, las ramas y las funciones correspondientes. También presentan un grado de libertad mayor aquellos empleos que existen como tales precisamente como resultado de la polarización de las cualificaciones y la capacidad de decisión que la organización capitalista o burocrática del proceso de trabajo introduce en la producción colectiva —éste es el caso de los cuadros—. Esto no significa que toda ocupación que presente un alto grado de control de los trabajadores sobre su trabajo tenga un origen precapitalista, sino, sencillamente, que, aunque sea relativamente nueva, sus características técnicas o/y la fuerza organizada de sus componentes han impedido su degradación. Estas condiciones pueden ser reunidas por grupos ocupacionales muy antiguos, como en el caso de los médicos y los abogados, o muy nuevos, como en el de los psicoanalistas. Sin embargo, resulta obvio que los viejos grupos profesionales están sometidos a un fuego cruzado, como lo indica el que la mayoría de sus miembros se hayan convertido ya en asalariados, y que los nuevos grupos nazcan ya como tales aunque a menudo una parte de los suyos ejerza de manera autónoma.

La cuestión es, sobre todo, de proporciones. En la sociedad precapitalista no faltaron formas de trabajo sin apenas control por parte de los trabajadores, desde un sector de los esclavos hasta los galeotes, pero la forma predominante, con mucho, era el trabajo autónomo —aunque estuviera sometido a levas sobre el producto—, o bien el trabajo forzado pero en condiciones tales que el trabajador seguía controlando el proceso —por ejemplo, la corvea—. En la sociedad actual persisten —y, a veces, surgen— formas de trabajo autónomo, pero la mayoría de la población «activa», es decir, la que trabaja por dinero, está sometida a formas degradadas de trabajo.

PAUTAS DE LA EVOLUCION DEL TRABAJO

Resumiendo, podemos decir que cada uno de estos cambios representa un paso adicional en varios procesos. En primer lugar, en la disociación entre el proceso de trabajo y su objetivo, la satisfacción de las necesidades propias o ajenas. Cualquier idea de equilibrio con la naturaleza, de limitación del trabajo a lo necesario para la satisfacción de necesidades establecidas, como las que presidían la producción de los pueblos primitivos y, a pesar de la presión demográfica sobre la tierra, la de las sociedades campesinas y artesanales, deja paso al aumento ilimitado de las necesidades (Illich, 1977) y el desarrollo incesante de la producción. Lewis Mumford lo ha expresado lacónicamente:

> [...] Sólo hay una velocidad eficiente, *más rápido*; sólo un destino atractivo, *más lejos*; sólo un tamaño deseable, *más grande*; sólo un objetivo cuantitativo racional, *más* [Mumford, 1970: 173].

En segundo lugar, en la pérdida, por parte del trabajador, del control sobre su proceso de trabajo, el paso de la actividad creativa a la inserción en un todo preorganizado, de la autonomía a la sumisión a normas. Al arrebatar al trabajador el control de su proceso cobra una nueva dimensión la división entre trabajo manual y trabajo intelectual y se inicia el camino que va del trabajo complejo y cualificado al trabajo simple y descualificado, del trabajo concreto al abstracto, del artesano orgulloso de su saber profesional al *Jack-of-*

all-trades, master of none (mozo de todos los oficios, que no domina ninguno). De un lado, las funciones de concepción se escinden y alejan del trabajo de la mayoría para concentrarse en manos de la dirección de las organizaciones productivas; del otro, las tareas del trabajador tienden a reducirse a funciones de ejecución. Es el proceso de descualificación y degradación del trabajo.

En tercer lugar, en el paso de un proceso orientado por el carácter cualitativo de las tareas a un proceso encaminado exclusivamente al ahorro de tiempo, en detrimento de su calidad intrínseca. En la terminología de Thompson (1967), el paso del *task-oriented*, al *time-oriented labour*, de la orientación finalista a la orientación temporal del proceso de trabajo.

> Mientras la mayoría de los trabajadores en la mayor parte de las economías, históricas y cuasicontemporáneas, han estado orientados primordialmente hacia los fines —*task-oriented*—, la gran mayoría de las personas económicamente activas en las sociedades industriales no sólo trabajan siguiendo un programa temporal rígidamente determinado, sino que también son recompensadas en términos de unidades temporales en las tareas asignadas; esto es, son pagadas por su trabajo por horas, semanas, meses o años [Moore, 1963: 25].

El tiempo, como decía Benjamin Franklin en su *Advice to a young tradesman*, es dinero. Ya no es un fin en sí, ni el espacio de cualquier fin, sino el medio principal para el fin único. De la profundidad de este cambio y su arraigo en las mentalidades puede darnos una idea la diferencia en las actitudes de los hombres de dos culturas distintas. Una encuesta entre los habitantes de Lima-Callao (Perú) y los de Bruselas y Nodebais (Bélgica), a finales de los sesenta, indicaba que sólo el 18,5% de los belgas tenía la sensación de no haber perdido el tiempo, frente al 63,7% de los peruanos (Rezsöházy, 1972: 458), diferencia todavía más chocante si se tiene en cuenta el distinto ritmo de actividad en un país y otro.

En cuarto lugar, en la pérdida también del control sobre la intensidad y regularidad o irregularidad de su trabajo, que es lo mismo que decir en el paso de un tiempo-actividad vinculado al estado de ánimo o la disposición del trabajador al tiempo regular de la máquina. En palabras de un historiador:

> Emerge [...] un *tiempo nuevo*, una nueva temporalidad, un nuevo «tiempo social» como dice G. Gurvitch, tiempo pleno, tiempo homogéneo, tiempo riguroso, tiempo colectivo impuesto por la «megamáquina» de producción [...] Otrora dueño de un tiempo que era su tiempo, he aquí ahora [al trabajador] juguete de un tiempo exterior, de una temporalidad extraña [Le Goff, 1985: 28].

En quinto lugar, de un proceso de trabajo diverso compuesto de múltiples tareas distintas y cuya alternancia es fuente de variedad a la realización reiterada, monótona y rutinaria de un reducido número de tareas simples. En suma, de un tipo de trabajo que podía considerarse como un espacio y un tiempo de realización personal a otro que solamente puede ser aceptado como un mal necesario, inevitable o simplemente impuesto. Marx lo expresaba así:

> ¿En qué consiste, pues, la alienación del trabajo? Primeramente, en que el trabajo es *externo* al trabajador, es decir, no pertenece a su ser; en que en su trabajo, el trabajador no se afirma, sino que se niega, no se siente feliz, sino desgraciado; no desarrolla una libre energía física y espiritual, sino que mortifica su cuerpo y arruina su espíritu. Por eso el trabajador sólo se siente en sí fuera del trabajo, y en el trabajo fuera de sí. Está en lo suyo cuando no trabaja, y cuando trabaja no está en lo suyo. Su trabajo no es, así, voluntario, sino forzado, *trabajo forzado*. Por eso no es la satisfacción de una necesidad, sino solamente un *medio* para satisfacer las necesidades fuera del trabajo [...].
>
> De esto resulta que el hombre (el trabajador) sólo se siente libre en sus funciones animales, en el comer, beber, engendrar, y todo lo más en aquello que toca a la habitación y el atavío, y en cambio en sus funciones humanas se siente como animal. Lo animal se convierte en lo humano y lo humano en lo animal [Marx, 1977: 108-109].

LAS VENTAJAS ECONOMICAS DEL TRABAJO LIBRE

El trabajo asalariado, el intercambio de la fuerza de trabajo por dinero, no es la única forma en que se ha explotado el trabajo bajo el capitalismo. Cabe entonces preguntarse por qué la evolución general hacia ella. Immanuel Wallerstein y su escuela parecen sugerir una cierta indiferencia del capitalismo ante las distintas formas de organización del trabajo, entre las cuales optaría según qué se trata de producir y dónde:

> ¿Por qué diferentes modos de organizar el trabajo —esclavitud, «feudalismo», trabajo asalariado, autoempleo— en el mismo punto temporal en el seno de la economía-mundo? Porque cada modo de control del trabajo es

el más adecuado para tipos particulares de producción [Wallerstein, 1979: 121].

Sin embargo, no es difícil identificar las diferencias que, en principio, hacen del trabajo asalariado la forma preferible de explotación del trabajo para el capital y lo han convertido en la forma distintiva de trabajo bajo el capitalismo a lo largo y ancho del globo terráqueo.

Frente a la esclavitud presenta la ventaja de desresponsabilizar al capitalista de la caza y crianza de los trabajadores y de su sostenimiento cuando, por la edad o por cualquier otra razón, no están ya en condiciones de trabajar o, en todo caso, de producir más de lo que consumen. Además, la compra de esclavos suponía inmovilizar un capital que sólo al cabo de un largo período sería recuperado, mientras el salario, cuyo único objetivo es cubrir los costes diarios, semanales o mensuales de reproducción de la fuerza de trabajo, se recupera mucho más rápidamente: en términos más técnicos, podemos decir que el esclavo representa también una inversión en capital fijo, el asalariado sólo en capital circulante. Esto llevaba a situaciones paradójicas, como que en la Norteamérica colonial llegase a preferirse a los asalariados libres irlandeses para las tareas más peligrosas, dado su coste menor que el de los esclavos (Phillips, 1963: 182). Incluso cuando los esclavos eran adquiridos por métodos más expeditivos que la compraventa en el mercado, su rentabilidad era dudosa.

La experiencia lo ha demostrado. De todos los tipos de crianza, la del ganado humano es la más difícil. Para que la esclavitud sea rentable cuando se aplica a empresas a gran escala, tiene que haber abundancia de carne humana barata en el mercado. Esto sólo puede lograrse por medio de la guerra o de las incursiones en busca de esclavos. De manera que una sociedad difícilmente puede basar una buena parte de su economía en seres humanos domesticados, a no ser que tenga a mano sociedades más débiles a las que vencer o arrasar [Bloch, 1966: 247].

Esto es lo que griegos y romanos hicieron con las sociedades que les rodeaban, y los colonizadores blancos con Africa. La esclavitud, por tanto, comportaba elevados costes de caza y transporte. Los esclavos de segunda generación no presentaban estos costes, pero sí los de crianza, equivalentes o superiores. De Avenel ya era consciente de la dudosa rentabilidad de la esclavitud:

[...] Si se comparan las ventajas e inconvenientes de los esclavos, cuya reproducción compensa, menos que la de cualquier otro ganado, la pérdida resultante de muerte natural, de invalidez o de accidente, y que proporcionan siempre una cantidad de trabajo mucho menor que la de un peón independiente, llegaremos a preguntarnos si el trabajo esclavo no era mucho más caro... que el trabajo libre [Citado por Lengellé, 1971: 94-95].

Tampoco la servidumbre destacó como una máquina particularmente eficaz en la extracción de plustrabajo. Aunque los campesinos tenían obligación de trabajar la tierra de los señores, obligación a la que no podían escapar salvo huyendo a las ciudades o emigrando, la mano de obra se veía notablemente desperdiciada en los latifundios. La explotación real de los campesinos por los señores se situaba muy lejos del límite fisiológico al que tanto se acercaría después con el capitalismo fabril, y ello sin duda por la resistencia activa o pasiva de los siervos: con técnicas similares, con instrumentos de trabajo probablemente más potentes y con tierras de igual o mejor calidad, el trabajo de los siervos rendía notablemente menos en las propiedades del señor que en las suyas mismas. Incluso se negaban éstos a aceptar parcelas mayores para sí por temor a una elevación de las cargas asociadas (Kula, 1979). En la llamada «segunda servidumbre» de Europa Oriental, la corvea se mostró como una manera ineficaz de extraer plustrabajo y, en última instancia, como un obstáculo para su máxima explotación (Nichtweiss, 1979: 138, 151).

El trabajo asalariado permite al capitalista la máxima flexibilidad. Sólo tiene que hacerse cargo de los costes de reproducción de la fuerza de trabajo en la medida en que la explota, no más allá de ella. Puede hacer recaer buena parte de los costes de su reproducción cotidiana y, en todo caso, la mayor parte de los de su reproducción generacional sobre otros modos de producción, particularmente el doméstico —en todas las sociedades— y el burocrático —el sector público en las sociedades del «bienestar»—, y subsidiariamente en el modo de producción mercantil —cuando los trabajadores asalariados realizan otras funciones para el mercado, por ejemplo los campesinos que pueden comercializar productos de sus pequeñas parcelas que, sin embargo, no les libran del trabajo asalariado—. El trabajador, por otra parte, sabe que la conservación de su puesto de trabajo depende de manera directa —dada la posibilidad de despido— e indirecta —dado el riesgo de quiebra de la empresa— de su productividad. Sabe también, además, que la obtención de medios de vida es para él o ella inseparable de la aceptación de la explotación de su trabajo —frente a, por ejemplo, la posición del siervo, que puede trabajar intensamente para sí y no hacerlo para el señor—.

En general, la productividad del trabajo forzado siempre ha sido muy baja. El mito del negro perezoso, el *lazy nigger*, no fue exclusivo de la colonización africana ni de la esclavitud del Sur de los Estados Unidos. Los visitantes británicos pensaban exactamente lo mismo del siervo blanco ruso (Genovese, 1971: 5; Levine, 1973: 44), a pesar de las diferencias de civilización y de clima, y los norteamericanos de los mexicanos (Thompson, 1967: 91). Malthus y la mayor parte de los economistas de la época mercantilista pensaban de manera similar de todos los trabajadores en general, empezando por sus propios compatriotas.

El trabajo forzado puede absorber el tiempo y la vida del trabajador y lograr su esfuerzo físico, pero de ningún modo puede obtener su colaboración, su compromiso. Bien al contrario, lo torna imposible desde el principio, como se ha mostrado en todos los casos en que ha existido, desde la movilización forzosa de los africanos por las potencias coloniales hasta el trabajo de los convictos, hoy en día, en numerosos países.

La experiencia, por lo demás, también mostró una y otra vez que ninguna forma de trabajo forzado es viable si los trabajadores permanecen en su lugar de origen, pues tarde o temprano da lugar a levantamientos o, cuando menos, fugas. De ahí que la esclavitud capitalista de la época moderna tomase la forma de un desplazamiento masivo de millones de trabajadores de un continente a otro, y que prácticamente todas las otras formas de trabajo forzado, e incluso los contratos de servidumbre, supusieran el desarraigo de los trabajadores en una u otra medida, siempre a través de la distancia. Aun la esclavitud de los negros en el Sur de los Estados Unidos y el Caribe dio pronto lugar a fugas masivas y al establecimiento, con más o menos éxito, de numerosas colonias de cimarrones.

En cuanto a la explotación a través de sistema de entregas o de trabajo a domicilio, o del monopolio de compra de las cosechas comerciales, la avidez de plustrabajo del capital debía y debe enfrentarse a la lógica intrínseca de la producción doméstica, sea ésta para el consumo propio —la producción doméstica en sentido estricto— o para el cambio —la empresa familiar—, que tiende siempre a poner límites a la intensidad del trabajo y a la autoexplotación, aunque sea al precio de la renuncia a la satisfacción de las necesidades no vitales. Es un error considerar, a la manera de algunos articulacionistas, que los modos de producción distintos del capitalismo que lo rodean —como el sector público, la producción doméstica para el propio consumo o la propia producción mercantil simple— son un mero horizonte pasivo o un simple juguete del capitalismo. Poseen en todo caso su propia lógica, aunque en una sociedad dominada por el sector capitalista ésta ya no pueda desplegarse libremente, sino tan sólo dentro de un marco dado y en conflicto constante con los requisitos estructurales impuestos por el capitalismo.

Así como los servicios públicos no son tan baratos, en impuestos, como los capitalistas desearían y estarían dispuestos a conseguir que fueran a través de una explotación más intensa del trabajo de los funcionarios, y no lo son porque la producción dentro del sector público no sigue la misma lógica que la del sector capitalista privado, aunque se pliegue parcialmente a ella, de la misma manera la producción mercantil simple, aunque se halle subordinada en una u otra medida al sector capitalista a través del mercado, no se presta fácilmente al mismo grado de intensidad en el esfuerzo de trabajo.

Una vez ya dentro del sector capitalista, por otra parte, el paso de la subordinación formal a la subordinación real del trabajo al capital no pudo ni puede tener otro sentido que éste. Aunque algunos autores lo desvinculan de la búsqueda de una mayor productividad, interpretándolo como un simple intento de reforzar el control (Marglin, 1973) o como el resultado de una opción cultural sin mucha fundamentación económica racional (Piore y Sabel, 1984), parece más plausible la explicación tradicional que se apoya en la mayor productividad de lo que Marx llamaba el modo de producción capitalista propiamente dicho, o sea la subordinación real del trabajo al capital, permaneciendo el resto de las cosas iguales. Al fin y al cabo, control y productividad no son ajenos entre sí. Cuando el trabajador mantiene el control del proceso productivo, la productividad, en condiciones técnicas dadas, depende de él mismo, tanto por la vía de la intensidad del trabajo como por la de la toma de decisiones y la asignación de recursos. Cuando el control pasa a manos de la dirección, es ésta la que puede perseguir y persigue un aumento de la productividad a través de la reorganización y la intensificación del trabajo.

Esto no contradice necesariamente al hecho, bien conocido, de que las genéricamente llamadas «nuevas formas de organización del trabajo» arrojen niveles de productividad superiores a las formas hoy ya tradicionales, tayloristas y fordistas (Alcaide Castro, 1982; Fernández Enguita, 1986a), pues lo que es cierto hoy, cuando los hábitos necesarios para un trabajo regular e intenso ya están profun-

damente arraigados en las generaciones adultas, no tenía por qué serlo también en la transición de las formas de producción arcaicas a las propias del capitalismo. Además, los efectos perversos que aparecen con tanta intensidad en la organización de enormes cantidades de personas en la producción en serie actual no tenían por qué hacerlo entonces, cuando el salto se dio en una escala menor; ni el carácter cambiante del mercado, la inestabilidad de los costes y las preferencias de los consumidores por artículos diferenciados, factores que hoy empujan hacia formas de producción flexibles, parece que fueran factores dignos de ser tenidos en cuenta en la época de la gran transformación hacia el taylorismo y el fordismo. Por último, gran parte de los experimentos exitosos con nuevas formas de organización del trabajo se basan en contextos en los que existe una identificación del trabajador con los fines de la empresa, es decir, una buena disposición por su parte: tal es el caso en la organización paternalista de las empresas japonesas, en los ejemplos autogestionarios en los países occidentales o, por razones distintas que no es necesario detallar, en las empresas germano-occidentales y en muchas empresas que producen directamente tecnología, grupos que engloban la mayor parte de tales experimentos.

En cualquier caso, las personas no actúan de acuerdo con lo que las cosas son, sino con lo que ellas creen que son, y aquí se incluye a los capitalistas y a los directivos; y no hay razón, en este caso, para pensar que no creían realmente en lo que constantemente proclamaban: la mayor productividad del nuevo sistema, basado en parte en la maquinaria misma y en parte en la mayor regularidad e intensidad impuestas al trabajo.

LA LARGA MARCHA DEL CAPITALISMO

La expansión del capitalismo no ha sido precisamente un paseo, ni siquiera de la mano de su superioridad tecnológica, sino el resultado de un proceso prolongado, inacabado e irregular de luchas de clases, competencia económica y enfrentamientos políticos. Tendemos a fijarnos solamente en la parte de estos conflictos que concernió y concierne a las relaciones de propiedad y a los regímenes políticos, pero tanto o más importante ha sido la pugna en torno a la organización, las condiciones y la intensidad del trabajo. A través de ella, aunque no sin pasos atrás, parones y componendas, la industrialización en general y el capitalismo en particular han empujado y arrastrado a millones de personas a pautas de trabajo radicalmente distintas de las que correspondían a sus deseos y preferencias y a sus patrones culturales profundamente arraigados.

Conseguirlo exigió, en primer lugar, privarles de cualesquiera otras posibilidades de subsistencia. Fue necesario arrancar a los campesinos del campo, lo que se logró gracias a la combinación del crecimiento demográfico, la supresión de las tierras comunales, la extensión de las grandes propiedades en detrimento de las pequeñas y la capitalización de las explotaciones agrarias, en Europa, y a métodos distintos pero de objetivos similares en otros continentes. Hubo que empujar a los oficios tradicionales a la ruina y la disolución, para lo cual se quebraron sus privilegios monopolistas, se les arrebató el control del aprendizaje y el acceso, se diseñó maquinaria fuera de su alcance económico y hasta se prohibió su organización colectiva, lo que, junto con las presiones del mercado, determinó su degradación hasta su práctica desaparición en los terrenos de la actividad económica codiciados por el capital. Por lo demás, este proceso no pudo completarse sino a medida que se cerraban las fronteras económicas, es decir, a medida que desaparecía la posibilidad de escapar al Nuevo Mundo o hacia las fronteras móviles del viejo.

En cuanto al campesinado, esta tarea fue realizada de manera sorda, en muchos sitios, por el mero crecimiento demográfico, pero también de manera activa y ruidosa por medidas como los cercamientos y la supresión de tierras comunales en Europa Occidental, la colectivización forzosa en la URSS o la restricción de los nativos a reservas exiguas y poco productivas en el Sur de Africa. Las diferencias de densidad demográfica explican el éxito de la empresa en Europa y Japón y, después, en zonas densamente pobladas como Asia o Latinoamérica, donde el empobrecimiento de los campesinos fue el producto fácil del crecimiento de la población y el contacto con el mercado mundial, y su fracaso inicial en zonas de baja densidad como Africa, donde, al nivel de subsistencia, existía —y todavía existe en parte del continente— una disponibilidad ilimitada de tierra para la población existente. Lo que en la jerga económica se conoce como «desarrollo con una oferta ilimitada de trabajo» (Lewis, 1954) resultó ser un problema más político y cultural que económico; o, mejor dicho, un problema económico incomprensible e insoluble desde los postulados de la economía clásica y neoclásica.

En segundo lugar, la organización del trabajo que hoy conocemos es el resultado de una larga cadena de conflictos globales, sector a sector, industria a industria, fábrica a fábrica y taller a taller entre los patronos y los trabajadores. Estos conflictos se desarrollaron —y se desarrollan todavía— en el lugar de trabajo mismo, y sólo muy lentamente fueron saldándose con victoria tras victoria de los patronos. Han sido y son conflictos poco visibles, pues para los medios de comunicación e incluso para la historia, la economía y la sociología del trabajo siempre ha resultado más fácil fijar la atención en variables más evidentes, como los salarios o la jornada laboral, que en el intrincado mundo de la organización de los procesos productivos. En todo este recorrido, los patronos pudieron valerse no sólo de su prepotencia económica, sino también y mucho del poder policial, judicial y militar del Estado; y, a partir de un cierto punto, de la aquiescencia de las organizaciones sindicales, que pasaron de una política de oposición a las reorganizaciones manufacturera, taylorista y fordista, y de defensa de las condiciones laborales existentes y el control sobre el proceso de trabajo, a una política de aceptación de aquéllas a cambio de contrapartidas extrínsecas al proceso de producción, como los aumentos salariales, la reducción de jornada, etc. (hace dos o tres décadas, los sindicatos volvieron a recuperar la problemática de la participación, la organización y las condiciones de trabajo, pero nunca con la fuerza de la primera resistencia inicial y siempre con los escrúpulos y reparos debidos a una política asentada en la homogeneidad de la condición del trabajador).

Muchos de estos conflictos no tuvieron ni tienen la forma de enfrentamientos colectivos abiertos y declarados. Consistieron y consisten en resistencias informales, individuales o colectivas, de los trabajadores a las reorganizaciones inducidas por la patronal, manifestándose, a menudo, de manera oblicua a través de fenómenos como el abandono, el absentismo, el alcoholismo, los problemas de calidad y hasta los pequeños sabotajes. Formas de resistencia que, aunque no figuran en los libros de historia ni en los informes sobre el orden público, pueden hacer naufragar total o parcialmente los planes de la dirección o imponer soluciones intermedias entre los deseos de las partes.

En tercer lugar, fue necesaria una profunda revolución cultural. La «economía moral» —en palabras de Thompson— de los artesanos y las tradiciones de los campesinos fueron barridos por la ideología capitalista del «libre» mercado. El profundo respeto por el

trabajo personal bien hecho dejó paso al fetichismo de la maquinaria. La búsqueda de un equilibrio entre la satisfacción de las necesidades de consumo y el esfuerzo laboral necesario para ello fue sustituida por la identificación del bienestar con el mito del consumo sin fin. La estimación del trabajo como parte integral de la vida que debía ser juzgada por sus valores materiales y morales intrínsecos cedió el terreno a su consideración como mero medio de conseguir safistacciones extrínsecas. Las redes comunitarias de solidaridad, reciprocidad y obligaciones mutuas de artesanos y campesinos, e incluso el rígido código de derechos y obligaciones entre el campesinado y la nobleza, fueron reemplazados por la atomización de las relaciones sociales, la expansión del individualismo y la guerra de todos contra todos —guerra económica pero, en caso necesario, también armada—.

Ello fue en parte resultado del propio desarrollo económico, del cambio radical en las condiciones de existencia y del empleo de una amplia parafernalia de recursos políticos, pero también de una encarnizada y prolongada cruzada ideológica. A la misma contribuyeron, desde distintas perspectivas pero con un fin común, economistas, reformadores religiosos, humanistas, filósofos y un largo etcétera de intelectuales y publicistas de diverso tipo, coincidentes todos en el deseo de desarraigar los viejos modos y hábitos de vida y sustituirlos por otros más adecuados a las necesidades del Moloch industrial.

En cuarto lugar, hizo falta una sistemática política represiva dirigida contra quienes se negaban a aceptar las nuevas relaciones sociales. No en vano los inicios del trabajo fabril habían estado ya asociados a las prisiones, los hospitales, los orfanatos y otras formas de internamiento. Se persiguió implacablemente a los pobres, a los vagabundos y a otros «marginales», que entonces no lo eran tanto, expulsándolos de las ciudades, internándolos, obligándolos a trabajos forzados o sometiéndolos a castigos corporales. Aun así, este proceso nunca llegó a buen fin, a pesar de los esfuerzos de la política de los distintos gobiernos. Como reconocen, si bien pagando tributo al eufemismo de suponer que la política asistencial de los Estados ha sido simplemente eso, dos autores norteamericanos:

> [...] De hecho, no existe ninguna sociedad capitalista enteramente desarrollada. [...] El capitalismo evolucionó y se expandió lentamente. Durante la mayor parte de su evolución, el mercado proporcionaba negras recompensas

a la mayoría de los trabajadores y ninguna en absoluto a algunos. Para muchos sigue siendo así. Y, durante la mayor parte de su evolución, amplios sectores de las clases trabajadoras no estaban enteramente socializados en el *ethos* del mercado. El sistema de beneficencia, sostenemos, ha contribuido de manera importante a superar esta persistente debilidad en la capacidad del mercado para dirigir y controlar a los hombres [Piven y Cloward, 1971: 33].

Aunque sin el carácter masivo de los comienzos de la industrialización, la persecución de quienes optan por mantenerse al margen han durado hasta nuestro días. Ha resurgido con especial fuerza en momentos en que una crisis económica ha empujado a grandes cantidades de personas al exterior de las relaciones sociales de producción establecidas; por ejemplo, durante la Gran Depresión, período en el que los llamados «inempleables» se convirtieron en un serio quebradero de cabeza para las mentes bienpensantes (Myrdal, 1968: II, 1004). Y ha perdurado en todo momento y perdura hoy en manifestaciones como la represión de la mendicidad, las leyes de peligrosidad social, los estrictos requisitos de elegibilidad para los subsidios sociales, el control que acompaña a las prestaciones estatales, la psicosis sobre el fraude en el desempleo, etc.

FILOGENESIS Y ONTOGENESIS DEL TRABAJO MODERNO

En quinto y último lugar, fue preciso asegurar los mecanismos institucionales para que cada nuevo individuo pudiera insertarse en las nuevas relaciones de producción de manera no conflictiva. La mayoría de las personas que llegan a la edad adulta encuentran ya una serie de condiciones dadas: no existe para ellas otra vía disponible de obtención de sus medios de vida que el trabajo asalariado, éste goza ya de aceptación social, quienes lo rechazan han sido relegados a una posición marginal y la cultura dominante bendice y reproduce todo esto. Habría bastado con ello si los actuales procesos de trabajo fueran «naturales» o las personas estuvieran hechas de material plenamente elástico y dispuestas a que cualquiera les diese cualquier forma, pero no podía bastar ni basta si nuestro proceso de trabajo es artificial, es decir, históricamente condicionado, y las personas tienen o desarrollan sus propias inclinaciones y deseos.

Era necesario, por consiguiente, que, antes de incorporarse al trabajo, cada individuo recorriera en años el camino que sus antecesores o la especie habían recorrido en siglos. Este mecanismo no podía estar en el trabajo mismo, pues las leyes sobre el empleo de los niños en las fábricas rompieron la única posibilidad: el aprendizaje, que, intensamente degradado a partir de sus formas artesanales, se había convertido en pura y simple superexplotación de la infancia, y que era necesario suprimir para arrancar a los trabajadores el control del reclutamiento. Tampoco podía estar en la familia, pues ésta ha conservado, aunque diluidas, muchas de las pautas de comportamiento y relaciones que la caracterizaban cuando era una unidad de producción agrícola o artesanal, y algunas incluso reforzadas desde que dejó de serlo y se liberó parcialmente de la carga del trabajo.

Muchas viejas instituciones contribuirían a ello, y entre todas cabe destacar a los ejércitos de conscripción que, como reza el dicho, «nos hacen hombres». No hay nada tan parecido a la estupidez y la falta de interés de la actividad fabril como las de la actividad cuartelera a que se somete a millones de jóvenes varones en los países con servicio militar obligatorio. Después de tal experiencia, el más embrutecedor de los trabajos puede ser visto como una liberación. Pero el servicio militar es breve, y, a falta de guerras, resulta poco rentable mantener más tiempo, incluso cualquier tiempo, a jóvenes que están en edad de producir sin que hagan nada útil; su *ethos* es muy poco convincente, por lo que sus efectos como socialización para el trabajo pueden ser los menos esperados —no es casual que las primeras fábricas fueran identificadas con los cuarteles para ser rechazadas—; además, el arraigado machismo castrense impide a la institución ejercer sus benéficos efectos sobre la futura mano de obra femenina.

Había que inventar algo mejor, y se inventó y reinventó la escuela: se crearon escuelas donde no las había, se reformaron las existentes y se metió por la fuerza a toda la población infantil en ellas. La institución y el proceso escolares fueron reorganizados de forma tal que las aulas se convirtieron en el lugar donde acostumbrarse a las relaciones sociales del proceso de producción capitalista, en el espacio institucional adecuado para preparar a los niños y los jóvenes para el trabajo. Así se hizo buena la sabia recomendación del viejo Hegel:

También el individuo singular tiene que recorrer, en cuanto a su contenido, las fases de formación del espíritu universal, pero como figuras ya domina-

das por el espíritu, como etapas de un camino ya trillado y allanado; vemos así cómo, en lo que se refiere a los conocimientos, lo que en épocas pasadas preocupaba al espíritu maduro de los hombres desciende ahora al plano de los conocimientos, ejercicios e incluso juegos propios de la infancia, y en las etapas pedagógicas reconoceremos la historia de la cultura proyectada como en contornos de sombras [Hegel, 1973: 21].

Si los trabajadores occidentales adultos debieron ser moralizados, y los nativos de las colonias civilizados, los nuevos miembros de la sociedad tendrían que ser educados. En todos los casos, el objetivo fue el mismo: someter sus impulsos naturales, o lo que de ellos quedara en pie en las viejas formas de trabajo, y romper sus tradiciones hasta llevarlos a aceptar las nuevas relaciones sociales de producción. Al fin y al cabo, la idea no era nueva. Rousseau (uno de los varios Rousseaus) ya había dicho que «las instituciones sociales buenas, son las que mejor saben borrar la naturaleza del hombre» (Rousseau, 1979: 3), y Kant, su mejor discípulo en materia educativa, definiría la personalidad, objetivo de la educación, como «la libertad e independencia del mecanismo de toda la naturaleza» (Kant, 1977: 151).

Sobre los cuatro primeros procesos, especialmente los tres últimos de entre ellos, volveremos con más detalle en los dos próximos capítulos. Al quinto está dedicada por entero la segunda parte de este libro.

2. EL CASO EUROPEO: REVOLUCION INDUSTRIAL Y RESISTENCIA POPULAR

La fábrica y el trabajo asalariado fueron desde el primer momento cosas indeseables para la población europea, en parte como producto de una cultura que, habiéndose apenas liberado de la servidumbre, identificaba el trabajo por cuenta ajena con la dependencia. No en vano la idea de libertad había nacido estrechamente asociada a la defensa de la propiedad necesaria para la vida y el trabajo personales. La propiedad feudal era condicional tanto para el señor como para el siervo, de manera que si éste podía ver en dicha condicionalidad la base de su dependencia, el señor también encontraba en ella una fuente de obligaciones y unos límites a su discrecionalidad. Los trabajadores libres de la época, por otra parte, fueran campesinos independientes o artesanos, lo eran por poseer sus medios de producción —aunque la propiedad de los artesanos podía también estar limitada por las normas gremiales—. En estas circunstancias, resulta perfectamente explicable que el camino hacia la libertad fuera identificado con el paso de la propiedad condicional a la propiedad absoluta, así como que la falta de propiedad fuese vista como falta de independencia y el trabajo para otro como dependiente y no honorable.

Para el pensamiento antiaristocrático de la Europa medieval, la propiedad era, pues, la base de la independencia, la garantía necesaria y suficiente de que nadie se apropiaría del trabajo de otro. Ni imaginar podían que el desarrollo de la institución terminaría dividiendo a la sociedad en una minoría de propietarios y una inmensa mayoría de personas que no poseen medios de trabajo, tal como sucede hoy. La propiedad *erga omnes* quedaba desligada, como diría Tawney (1972), de cualquier función, pasando de estar limitada en su disfrute por sus funciones sociales a constituirse en un derecho absoluto... de los propietarios. Paradójica pero comprensiblemente, el paso de la propiedad absoluta a la propiedad condicional no trajo consigo un mundo de propietarios felices y autónomos, sino una sociedad

desgarrada entre los propietarios y los no propietarios. Los primeros encajaron fácilmente en su papel privilegiado. Los segundos, reducidos a la necesidad de trabajar para aquéllos, debieron ser embutidos por la fuerza —la fuerza de las cosas, la fuerza de la ley o la simple fuerza bruta— en el suyo.

Si miramos el trabajo asalariado desde [la perspectiva del] siglo XVIII, como de hecho lo hicieron los hombres, recordamos que los *levellers* pensaban que los trabajadores a jornal habían perdido sus derechos naturales como ingleses nacidos libres y no debían ser autorizados a votar; que Winstanley pensaba que los trabajadores asalariados no tenían ninguna participación en su propio país y que el trabajo asalariado debía ser abolido. [...] Los hombres nacidos libres sentían todavía que ir voluntariamente a una fábrica era renunciar a sus derechos de nacimiento, que un *leveller* había definido como la propiedad de la persona y el trabajo propios [Hill, 1975: 261-262].

Aunque las condiciones de vida y trabajo del artesano independiente o reducido al trabajo domiciliario para un tercero o el agricultor propietario o arrendatario pudieran ser materialmente muy duras (luego echaremos un vistazo a esto), el hecho de mantener la capacidad de decisión sobre su trabajo, la intensidad y duración del mismo, etc. les otorgaban una independencia material y, sobre todo, ideal. Por otra parte, el espacio de trabajo y el hogar familiar se confundían, así como la producción y la satisfacción de las necesidades, de manera que el trabajo aparecía como una necesidad natural o, lo que es lo mismo, como la forma elemental de satisfacer las necesidades naturales. Incluso las diversas formas de servidumbre y de obligaciones feudales podían ser vistas como meros añadidos al trabajo desarrollado con funciones de subsistencia. Todo ello confluía en una imagen de autonomía y de dignidad en la que no podía encajar el salto a trabajar de manera constante y regular para otra persona, menos aún dejarse arrebatar la capacidad de decisión sobre la propia actividad. Esos magníficos precursores de la historia social del trabajo que fueron los Hammond escribieron:

Apenas ninguno de los males asociados al trabajo fabril era de naturaleza enteramente nueva. En muchas industrias domésticas el horario era largo, la paga era pobre, los niños trabajaban desde una tierna edad, había hacinamiento y tanto el hogar como el taller se habían vuelto menos deseables a partir de su combinación bajo un único techo. En muchas, pero no en todas, pues había trabajadores a domicilio que eran muy prósperos, y, en sus días alciónicos, el tejedor manual estuvo en la envidiable posición de un hombre que tenía algo valioso que vender y podía vivir muy confortablemente de ello. Pero el trabajador a domicilio en peor situación, incluso en los casos en que, a los ojos de quien examine las fuerzas económicas de las que dependía su sustento, parecía estar sujeto al extremo de una cadena mucho más corta de lo que él mismo pensaba, era en muchos aspectos su propio patrón. Trabajaba largas horas, pero eran sus horas; su esposa y sus hijos trabajaban, pero lo hacían a su lado y no había ningún poder extraño sobre sus vidas; su casa era sofocante, pero podía escapar a su jardín; tenía temporadas de desempleo, pero a veces podía usarlas para cultivar sus coles. Las fuerzas que regían su destino estaban en cierto sentido fuera de su vida cotidiana; no ensombrecían y envolvían su hogar, su familia, sus movimientos y hábitos, sus horas de trabajar y sus horas de comer [Hammond y Hammond, 1919: 18-19].

Pero no se trataba solamente de una cuestión moral, por importante que ésta fuese. Los trabajadores no se negaban a someter su trabajo al control de otro tan sólo por su ansia de independencia; ni este otro, el patrón industrial, buscaba tal sometimiento por mero afán de poder. La búsqueda de un equilibrio entre trabajo y bienestar que había presidido la agenda del trabajador independiente debía dejar paso al intento de maximizar el rendimiento del trabajo de los asalariados por parte de un patrón que buscaba el enriquecimiento sin límite, que debía mantener la competitividad en el mercado abaratando los precios de sus productos y que debía rentabilizar en el mínimo tiempo posible la inversión realizada en capital fijo. Esto suponía romper con hábitos de trabajo profundamente arraigados. Podemos hacernos una idea del choque si volvemos la vista hacia las pautas de trabajo preindustriales.

EL TRABAJO ANTES DE LA INDUSTRIALIZACION

Empecemos por los días de trabajo. El calendario oficial prendido con chinchetas en la pared de cualquier taller, comercio u oficina es algo de reciente data, lo mismo que la regulación legal del calendario laboral, de manera que no es fácil saber cuántos días trabajaban nuestros ancestros. Además, toda época tiende a confundir su historia reciente con la culminación o, al menos, el último paso dado por una historia universal que apuntaría siempre en el mismo sentido. Igual que caemos en el error de pensar —al menos si lo hacemos sin mayores precisiones— que el trabajo asalariado es una mejora inequívoca respecto del trabajo servil y que éste lo fue respecto al

trabajo esclavo, tendemos a ver la reciente conquista de la semana de cuarenta horas o las vacaciones de un mes como el último resultado obtenido desde no se sabe qué jornadas, semanas y años de trabajo interminable que habrían visto languidecer a nuestros predecesores. Nada de esto, sin embargo, responde a la realidad.

H. Webster, por ejemplo, recordaba que, de los 355 días del calendario romano, casi un tercio —exactamente 109— eran considerados días «nefastos», es decir, inhábiles para los asuntos judiciales y políticos, y que la afición de los romanos por las vacaciones les llevó hasta los 135 días a mediados del siglo II y hasta los 175 a mediados del siglo IV. Entre los griegos, Estrabón decía que los días de fiesta habían llegado a exceder en número a los de trabajo (Grazia, 1964: 82-3; Wilensky, 1961: 33).

En la Edad Media no parece que las cosas hubieran empeorado —otros dirían mejorado—. Algunos historiadores calculan que 115 fiestas como media, aparte de los 52 domingos de rigor, son una estimación adecuada, y parece que eran compartidas en gran parte por siervos y, en su caso, esclavos. La Inglaterra medieval celebraba las efemérides de cien o más santos (Hill, 1964: 146). Walter de Henley sugiere un año de trabajo agrícola de cuarenta y cuatro semanas, lo que, si se añaden domingos, significaba trabajar dos días de cada tres (Thirsk, en Thomas, 1964: 63). Tras la peste negra de 1348, por ejemplo, los gremios artesanales de Orvieto decidieron, como ofrenda, celebrar las fiestas de los santos de todas las iglesias, capillas y barrios de la ciudad, cincuenta en total, con lo que redujeron en un día su semana laboral (Kula, 1979: 206). Si hacemos caso a Lafargue (1970: 30), los artesanos del Antiguo Régimen no debían de trabajar más de cinco días a la semana, pues solamente la Iglesia les garantizaba noventa días de descanso al año (52 domingos y 38 festivos). James Howell, comparando la Inglaterra protestante con la España católica, calculaba que entre nosotros se dedicaban a los santos y convertían en fiesta, en total, más de cinco meses al año, «una religión que gustaría mucho a los aprendices de Londres» (Hill, 1964: 149). Los alambreros parisinos del siglo XIII tenían, además de los 141 días libres de todos, otros 30 de vacaciones (Wilensky, 1961: 34), y Francia habría de esperar hasta el siglo XVII para que Colbert lograra reducir los días festivos dedicados a los santos a 92 (Hill, 1964: 148-9). En Italia, en pleno siglo XVI renacentista, los días de fiesta totales eran 96 al año en Lombardía, 80 ó 90 en Venecia, 87 en Florencia y 140 en Il Prato (Cipolla, 1985: 100). Pedro I reguló en Rusia las condiciones de trabajo en 1722, con normas que habrían de durar hasta 1853: 115 días de fiesta al año, incluyendo los domingos (Levine, 1973: 5), y probablemente este esfuerzo «modernizador» explica que para unos llegara a ser «el Grande» y para otros «el Cruel».

Los horarios, sin embargo, eran largos. Wilensky (1961: 34), por ejemplo, habla de 12 horas de trabajo diarias (incluidas media hora de descanso por la mañana y una hora para el almuerzo) para muchos oficios, siguiendo una reglamentación gremial, o de dieciséis horas en «verano» (seis meses) y ocho en «invierno» (otros seis), en la Francia del siglo XIII. Estos horarios se alargaron notablemente de entonces a los siglos XVII y XVIII, alcanzando las catorce, dieciséis y dieciocho horas, salvo las interrupciones para la comida, etc. Pero no se puede considerar el horario al margen de la regularidad y la intensidad del trabajo. Sería paradójico que quienes tan eficazmente defendían sus días de asueto no hicieran lo mismo con sus horas en los días de trabajo.

El trabajo podía ser interrumpido en cualquier momento para comer o beber, para charlar con los compañeros o para rezar el ángelus. La tienda podía ser abandonada, pues los clientes sabían dónde encontrar al tendero o podían volver más tarde. Las máquinas no estaban ahí para marcar el ritmo. Lo más parecido que podemos encontrar a esto hoy en día quizá sea el trabajo de los altos ejecutivos, los profesores de universidad o las amas de casa. El horario es interminable, pero el individuo conserva un control pleno sobre su distribución interior, pudiendo decidir la interrupción de su trabajo, su ralentización, su intensificación, etcétera.

EL RECURSO AL TRABAJO FORZADO

Estas tradiciones constituyeron un formidable obstáculo al reclutamiento de mano de obra para los modernos talleres y fábricas, por lo que no es de extrañar que éstas debieran basarse inicialmente en formas de movilización del trabajo que hoy nos escandalizarían. Por una parte se recurrió a los deshechos de la sociedad, a quienes no tenían otra forma de supervivencia. De acuerdo con Mantoux (1955: 375),

el personal de las fábricas estuvo, al principio, compuesto de los elementos más dispares: campesinos expulsados de sus aldeas por la extensión de las grandes propiedades, soldados licenciados, indigentes a cargo de las parroquias, los deshechos de todas las clases y de todos los oficios.

En las minas de Gales era habitual, en los siglos XVIII y XIX, emplear a ex criminales y a prófugos de la justicia (Pollard, 1965: 163). David Dale, empresario de New Lanark, enterado de un naufragio de emigrantes se apresuró a ofrecerles empleo en su fábrica (Pollard, 1965: 173). «Con pocas excepciones», decía Robert Owen, «solamente las personas privadas de amigos, de empleo y de carácter estaban dispuestas a hacer la experiencia.» (*Loc. cit.*) En la Rusia zarista, los artesanos urbanos preferían la pobreza, en caso de no poder vivir de su trabajo tradicional, antes que convertirse en operarios comunes, algo que desdeñaban (Hogan, 1985: 83). En tales circunstancias, la tentación de recurrir a distintas formas de trabajo más o menos forzado debió resultar irresistible para los nuevos industriales ávidos de mano de obra.

A principios de la Edad Moderna la concentración de obreros dentro de los talleres se operó en parte por medios coercitivos: pobres, vagabundos y criminales fueron obligados a ingresar en la fábrica, y hasta entrado el siglo XVIII los obreros de las minas de Newcastle iban sujetos con argollas de hierro [Weber, 1974: 158].

En Escocia, los mineros y los picadores de sal estaban obligados por la costumbre y la ley a trabajar en el mismo lugar durante toda su vida (Ashton, 1977: 44; véase también Samuel, 1977). Los mineros del carbón solamente vieron su servidumbre abolida en el año 1799 (Webb y Webb, 1950: 89). Sidney Pollard escribe, refiriéndose a Gran Bretaña, que

hubo pocas áreas del país en que las industrias modernas, particularmente las textiles, no estuvieran, en el caso de desarrollarse en grandes edificios, asociadas a prisiones, casas de trabajo u orfanatos [...] [Esto] es raramente subrayado, particularmente por aquellos historiadores que dan por bueno que los nuevos talleres reclutaban solamente trabajo libre [...] Los pensamientos de los primeros empresarios, a la busca de un trabajo dócil de naturaleza nueva, se volvieron rápidamente hacia el trabajo no libre, tanto aquí [en Inglaterra] como en el nuevo continente [Pollard, 1965: 162-3].

La práctica del trabajo forzado encontró fácil carne de cañon en toda suerte de vagabundos, mendigos, huérfanos, etc. La *Aumône*

Générale de Lyon se convirtió en la primera mitad del siglo XVI en un excelente proveedor de mano de obra infantil para la industria de la seda, y por la misma época eran enviados a galeras los mendigos físicamente aptos de Venecia y forzados a trabajar los parados de Lovaina y los niños pobres de Troyes (Lis y Soly, 1984: 111-2). En Inglaterra fue una práctica generalizada la de forzar a los aprendices de las *workhouses* a trabajar en la industria privada, a pesar de que su rentabilidad era dudosa, porque de otro modo no se habría contado con suficiente trabajo, al menos no con suficiente trabajo infantil en relación al adulto. Aunque numerosos historiadores no vacilan en argumentar que el trabajo infantil ya existía y no era mejor antes de la Revolución industrial (*v. gr.* Cipolla, 1985: 81-82), no cabe duda de que ahora se trataba de un trabajo mucho más duro. Incluso un historiador tan satisfecho como Stanley D. Chapman, antes y después de intentar convencer a sus lectores de lo bien tratados que estaban los niños, no duda en decir que había

una aguda escasez de trabajo infantil, y el problema se agudizaba todavía más por un alto nivel de despilfarro [*wastage*]. Más de un tercio de los aprendices reclutados morían, se fugaban o tenían que ser devueltos a sus vigilantes, sus parientes o los contactos que los habían enviado,

para a continuación ofrecer las escalofriantes cifras del «despilfarro» en los talleres de Cuckney entre 1786 y 1805: de 780 aprendices, 119 (el 15,2%) se habían fugado, 65 (el 8,3%) habían muerto y 96 (el 12,2%) habían sido devueltos, en total 280 (el 36%) (Chapman, 1967: 170).

En la Europa del Este, la llamada «segunda servidumbre» suministró el marco legal para llevar a los campesinos al trabajo forzado en las fábricas. Bajo Pedro I y Catalina II fueron transferidos de las tierras a los talleres por sus señores, y empleados abundantemente en la realización de obras públicas. En 1721, un edicto permitió a los fabricantes comprar aldeas enteras cuyos habitantes quedaban adscritos de forma permanente a las «fábricas posesionales». En las fábricas estatales, los «campesinos asignados» eran explotados a tiempo completo o reclamados periódicamente. Cuando los señores no tenían fábricas en las que ponerlos a trabajar, podían alquilarlos a otros fabricantes o a contratistas intermediarios, como si se tratara de ganado (Swianiewicz, 1965: 160 ss.; Blum, 1961: 308-325; Bendix, 1963: 128-143; Levine, 1973: 12). Tampoco se dejó de recurrir, por supuesto, a los vagabundos, las prostitutas, los siervos escapa-

dos, los convictos, etc. (Bendix, 1963: 133-4). A.G. Rashin calculaba que los trabajadores forzados respecto del total de trabajadores industriales representaban el 91% en el año 1767 (de 199 300), el 73% en 1804 (de 224 882), el 66% en 1825 (de 340 568) y el 44 % todavía en 1860 (de 862 000) (citado por Blum, 1961: 324). Una proporción decreciente, pero también un impresionante crecimiento de las cifras absolutas.

CAMPESINOS Y ARTESANOS ANTE LA FABRICA

Para los campesinos resultaba muy difícil adaptarse a las nuevas condiciones de trabajo de la fábrica. Acostumbrados al trabajo al aire libre, a los ritmos estacionales, a los abundantes días de fiesta, a poder abandonar las tareas en cualquier momento, en suma, a seguir su propio ritmo en vez de un calendario, un horario y un ritmo impuestos, no podían dejar de sufrir un violento choque. Por ello se negaban a acudir a las fábricas y, cuando se veían forzados a hacerlo, no era raro que desertaran en masa, incluso en momentos ya avanzados de la industrialización. Ejemplos no faltan. Bajo Catalina II, según Levine, se daba un tipo de huelga exclusivamente ruso; los obreros abandonaban masivamente las fábricas y, junto con sus familias, regresaban a sus aldeas de origen, a menudo distantes cientos de kilómetros. Los que así habían desertado de una fábrica lanzaron una advertencia al gobierno:

> Si somos atrapados y devueltos por la fuerza a las fábricas habrá derramamiento de sangre por ambas partes, y por ello les advertimos de esto, y enviamos esta advertencia a todas partes, para que no puedan hacernos responsables de ningún derramamiento de sangre que pueda tener lugar [Levine, 1973: 15-16].

Pero lo que a Irving R. Levine, un periodista y ensayista norteamericano, le parece una exclusiva de los rusos, no lo era tanto. Todavía en 1830 se instaló en el pueblo ballenero de Nantucket, Nueva Inglaterra, una nueva fábrica de tejidos de seda. Al principio, mujeres y niños la asediaron para conseguir empleo, pero al cabo de un mes empezaron a abandonarla en pequeños grupos, hasta que pronto la hubieron abandonado casi todos y tuvo que ser cerrada (Gutman, 1976: 22). El inefable Andrew Ure se lamentaba de lo

ocurrido en una aldea a pocas millas de Belper, donde «una serie de las familias más necesitadas», al serles ofrecidos empleos en una fábrica de medias, «acudieron con tropas de niños y estaban encantadas de instalarse en un lugar tan confortable», pero, a pesar de ello, de los salarios más altos que los de la industria doméstica y del empleo más regular, abandonaron a las pocas semanas para volver a su «apática independencia» (Ure, 1967: 333-4). También los campesinos escoceses se negaban sistemáticamente a trabajar en las fábricas (Pollard, 1965: 172-3).

Incluso en Japón, país del que tendemos a pensar que a sus habitantes todo trabajo les parece bueno, las nuevas industrias textiles de fines del siglo pasado y comienzos del actual debían enfrentarse a serios problemas de escasez de mano de obra por la resistencia de los campesinos a incorporarse o a permanecer en ellas (Clark, 1979: 39).

Los artesanos urbanos no estaban más dispuestos que los campesinos. Se resistían por todos los medios al trabajo fabril los trabajadores de los pueblos portuarios, principalmente marineros o pescadores, los hilanderos, los tejedores manuales, los urdidores... (Pollard, 1965: 161; Chapman, 1967: 156). Un tejedor de Gloucestershire se quejaba así en 1838: «nos han expulsado de nuestras casas y nuestros huertos para que trabajemos como prisioneros en sus fábricas y sus escuelas de vicio» (citado por Wadsworth y Mann, 1931: 393). Otro afirmaba ante un Comité Especial sobre las peticiones de los tejedores manuales:

> [...] A ningún hombre le gustaría trabajar en un telar mecánico, se produce tanto ruido y escándalo que cualquiera se vuelve loco; y además, hay que someterse a una disciplina que un tejedor manual no puede aceptar nunca. [...] Todos los que trabajan en los telares mecánicos lo hacen a la fuerza, pues no pueden vivir de otro modo; suele ser gente cuyas familias han sufrido calamidades o que se han arruinado [...] son los que forman esas pequeñas colonias alrededor de las fábricas [...] [citado por Thompson, 1977: II, 178].

Los artesanos preferían malvivir de la crisis de sus oficios, trabajando a domicilio pero manteniendo un cierto grado de control y autonomía en su trabajo, antes que traspasar la puerta de las fábricas, que eran la negación de su independecia y a las que veían como lugares de depravación moral y deshumanización. Como indica Thompson, (1977: III, 143),

la diferencia de *status* entre un *servant*, un trabajador asalariado sujeto a las órdenes y a la disciplina de su *master*, y un artesano, que podía «ir y venir» cuando le placiese, era lo bastante grande como para que los hombres se dejasen matar en su ramo antes que tolerar que les llevasen de un sitio para otro. De acuerdo con el sistema de valores vigente en la comunidad, quienes se resistían a la degradación estaban en su perfecto derecho de hacerlo.

Así, en consecuencia, el número de tejedores manuales se mantuvo prácticamente constante en las primeras décadas del siglo pasado en Gran Bretaña, a pesar de que sus ingresos disminuyeron en más de la mitad y de que el trabajo fabril ofrecía salarios más altos (Landes, 1969: 86-87). Las cosas no eran distintas en Francia, donde los tejedores también mostraron preferir el mantenimiento de su independencia, incluso soportando las fuertes bajas de salarios, antes que acudir a las fábricas. Un autor del siglo pasado, Reybaud, escribía:

> Consentirían las mayores rebajas antes que desplazar la sede de su trabajo. Lo que les une a él es que lo llevan a cabo bajo su propio techo, cerca de los suyos y también un poco a su antojo. Sienten un horror invencible hacia ese cuartel que llaman taller común y renunciarían a su industria antes que someterse a un encuadramiento [Perrot, 1978: 366]

Y, según Dunham,

> el industrial francés, a comienzos del siglo XIX, encontraba una mano de obra abundante, barata e inteligente, pero también testaruda y difícil de retener y de formar, y a la que era más difícil todavía hacer trabajar en una fábrica [Le Goff, 1985: 27].

Aunque los artesanos no tenían una tierra a la que volver, todavía podían, en caso de verse obligados al trabajo en la fábrica, abandonarla a la búsqueda de otra mejor o, simplemente, para tomarse un descanso antes de incorporarse a otra igual. Esto daba lugar a una elevada tasa de abandono y rotación en los empleos, por ejemplo del ciento por cien anual entre los hilanderos ingleses en la primera mitad del XIX (Pollard, 1965: 182). Los fabricantes se defendieron contra ello con la *Master and Servant Law*, que penalizaba más gravemente la ruptura por parte del trabajador que por parte del empleador, con contratos inelásticos de larga duración, de aprendizaje o *indentures*, tanto para jóvenes como para adultos (Chapman, 1967: 163), y, por supuesto, con las leyes de pobres (Hobsbawm, 1964: 352).

EL INTERNAMIENTO Y LAS LEYES CONTRA LOS POBRES

Esta aversión hacia el trabajo fabril hizo que una masa ingente de campesinos y artesanos expulsados por medios económicos o extraeconómicos de sus tierras o sus oficios prefiriera vivir de sus parientes y allegados, de la caridad pública o de la nada antes que enrolarse como asalariados. Los vagabundos y los pobres, en el sentido más amplio de ambos términos, se convirtieron en la pesadilla de los siglos XV al XIX. Para unos eran la expresión más clara y la consecuencia más grave de la dislocación del viejo orden; para otros, una masa de indigentes que se negaban a trabajar. En todo caso, resultaban un elemento distorsionante en una sociedad que necesitaba de manera creciente regularidad y estabilidad en los hábitos de trabajo (Le Goff, 1985: 31). Para ellos se puso en marcha una colección de sagas legislativas, en todos los países, que empezaron con fines asistenciales y terminaron por convertirse en una agresiva política de movilización de la mano de obra.

En 1530, Enrique VIII legisla en Inglaterra que los vagabundos capaces de trabajar serán atados a la parte trasera de un carro y azotados hasta que mane sangre, tras lo cual deberán prestar juramento de que regresarán a su lugar de procedencia y se pondrán a trabajar; una nueva ley establecerá más tarde que, en caso de ser arrestados por segunda vez, y tras ser flagelados de nuevo, les sea cortada media oreja, y a la tercera serán ejecutados. Eduardo VI establece que quien rehúse trabajar será entregado como esclavo a su denunciante, el cual podrá forzarlo a poner manos a la obra con el uso de cadenas y del látigo si es preciso; si se escapa más de quince días será condenado a la esclavitud de por vida, y el dueño podrá venderlo, alquilarlo o legarlo; si se escapa por segunda vez será condenado a muerte; quien sea descubierto holgazaneando durante tres días será marcado con una «V» y, quien indique un falso lugar de nacimiento, condenado a ser esclavo en el mismo y marcado con una «S»; cualquiera tiene derecho a quitar a un vagabundo sus hijos y tomarlos como aprendices; los amos podrán poner a sus esclavos argollas en el cuello, los brazos o las piernas para mejor identificarlos, etc. Isabel regula en 1572 que los mendigos no autorizados serán azotados y, si nadie quiere tomarlos a su servicio por dos años, marcados a hierro en la oreja izquierda; si reinciden serán ejecutados en todo caso. Jacobo I dicta que los jueces de paz podrán hacer azotar en público a los vagabundos y encarcelarlos hasta seis meses

la primera vez y hasta dos años la segunda, que serán azotados durante su estancia en prisión, que los incorregibles serán marcados con la letra R y, si son arrestados de nuevo, ejecutados (Marx, 1975: I, 919-921). El *Act of Settlement* de 1662 estableció la llamada «servidumbre de parroquia», que limitaba estrictamente la movilidad de los pobres. En 1795, la *Speemhamland Law* decidía que los pobres que no trabajaran o lo hicieran por debajo de un salario mínimo tenían derecho a un subsidio público hasta completarlo, pero también la obligación de trabajar. El *Reform Bill* de 1832 y la *Poor Law Amendment* de 1834 terminaron definitivamente con cualquier idea asistencial, liberando al mercado de trabajo de cualquier traba, es decir, eliminando cualquier forma de protección de los trabajadores (Polanyi, 1957: 77-85; Mencher, 1967). Las *workhouses* fueron sobre todo una creación del período que va de 1590 a 1640, pero fue la ley de 1832 la que terminó de convertirlas en lugares indeseables.

Es difícil saber si las *workhouses* se inspiraron en el modelo de la fábrica o al contrario, como piensan algunos autores (Pollard, 1965: 161; Bendix, 1963: 41; Ashton, 1977: 90). Parece más verosímil lo primero, ya que la legislación de pobres sólo comenzó a incluir la obligación de un trabajo colectivo, esforzado y estrechamente regulado en el período en el que las fábricas hacían su aparición. En todo caso, la similaridad entre el trabajo forzado de pobres y vagabundos y el de la fábrica no podía dejar de desacreditar aún más a éste.

El caso francés no fue distinto. En 1657 se ordena el ingreso de todos los mendigos de París en el Hospital General, salvo que abandonen la ciudad, con lo que el número de mendigos de la ciudad se reduce de unos cuarenta mil a cuatro o cinco mil que son internados (Foucault, 1967: II, 308). Un nuevo edicto real de 1661 ordena que «los pobres mendigos, válidos o inválidos, de uno u otro sexo, sean empleados en un hospital, para laborar en las obras, manufacturas y otros trabajos» (*Ibid.*: II, 310-11). En el mismo edicto, el rey establece como parte del reglamento a observar en el Hospital General que «para excitar a los pobres encerrados a *trabajar en las manufacturas con mayor asuidad y dedicación*, los que hayan llegado a la edad de 16 años, de uno u otro sexo, se quedarán con un tercio de la ganancia de su trabajo, sin ningún descuento» (*Ibid.*: II, 313). En 1685, otro edicto prohíbe toda forma de mendicidad en la ciudad de París «so pena de látigo la primera vez; y la segunda, irán a las galeras los que sean hombres o muchachos, y mujeres y muchachas

serán desterradas» (*Ibid.*: I, 104-105): cuatro años más tarde hay cinco o seis mil personas encerradas en París. Colbert es perfectamente consciente del papel *formativo* de la legislación sobre los pobres:

> Todos los pobres capaces de trabajar deben hacerlo en los días laborables, tanto para evitar la ociosidad, que es la madre de todos los males, como para acostumbrarse al trabajo, y también para ganar parte de su alimento [*Ibid.*: I, 110].

Un siglo más tarde, un «reformador» de los hospitales dará cuenta de que

> los holandeses han inventado un método excelente: consiste en destinar a la bomba a aquellos que desean ejercitar en el trabajo; hacerles desear el empleo de cultivar la tierra y prepararlos para ello mediante un trabajo mucho más duro [...] Se encierra tan sólo al personaje al que se trata de habituar al trabajo en un reducto que los canales inundan, de tal manera que lo ahogan si no da vueltas sin cesar a la manivela de la bomba. Sólo que le dan tanta agua y tantas horas de ejercicio como soporten sus fuerzas los primeros días; pero se aumenta continuamente mediante graduación. [...] Es natural que se aburran de girar así continuamente y de ser los únicos ocupados tan laboriosamente. Sabiendo que podrían trabajar la tierra del recinto en compañía, desearán que se les permita trabajar como los otros. Es una gracia que se les acordará tarde o temprano, según sus faltas y sus disposiciones actuales [*Ibid.*: II, 325-6].

Como explica Badeau en medio de su entusiasmo por la utilidad social de los *polder*, todo lo que el pobre necesita hacer para escapar del castigo es decidirse a trabajar, es decir, someterse a las nuevas relaciones de producción. En 1790, en plena revolución, Musquinet proyecta una casa correccional para vagabundos en la que cada semana el trabajador más aplicado «recibirá del señor presidente un premio de un escudo de seis libras, y el que haya obtenido tres veces el premio habrá obtenido su libertad» (*Ibid.*: I, 118).

Las leyes de pobres —o, como decía Braudel (1967: I, 56), las leyes contra los pobres— no fueron exclusivas de los países de más rápida industrialización, Inglaterra y Francia, pero sí se desarrollaron en éstos en consonancia con la consistencia de aquélla. En Castilla, una ordenanza de 1351 obligaba a todo hombre sano mayor de 12 años a trabajar, y otra de 1387 permitía a cualquiera forzar a un vagabundo a hacerlo gratis durante un mes. Entre 1349 y 1401, una

serie de leyes forzaron también al trabajo en Portugal (Lis y Soly, 1984: 66-7). Pero las *workhouses* parece que fueron un fenómeno más específico de los países que llevaban ventaja en el proceso de industrialización y, por consiguiente, tenían mayor necesidad de mano de obra, una diferencia tal vez apoyada por la salida que la inmigración a América supuso para Portugal y España. *Workhouses, hôpitaux généraux, Zuchthäusern* y *Tuchthuizen* parece que fueron un fenómeno característico de Inglaterra, Francia, Alemania y los Países Bajos, las zonas industrialmente florecientes de la época. Los vemos aparecer en Brujas, Bruselas, Gante, Ypres, Amsterdam, Worcester, Norwich, Bristol, Lyon, Bremen, Lübeck, Hamburgo, Danzig, etc., en definitiva en los nuevos polos industriales (Foucault, 1967: I, 107-8; Lis y Soly, 1984: 138ss.; Piven y Cloward, 1972: 23-25). Luego se extenderían a París, Breslau, Nuremberg, Viena, Leipzig, Brunswick, Frankfurt, Munich, Spandau, Copenhagen, Estocolmo, Tiverton, Exeter, Hereford, Kingston, etc., etcétera.

El internamiento no era en absoluto una forma de caridad; ni siquiera era principalmente una medida de orden público; era, sobre todo, un instrumento para forzar a la población al trabajo cuando habían sido destruidas las viejas condiciones laborales y las nuevas no resultaban lo bastante atractivas. Foucault ha señalado acertadamente que tenía poco que ver con una política asistencial dirigida hacia los pobres, los enfermos, los locos...

> Antes de tener el sentido medicinal que le atribuimos o que al menos queremos concederle, el confinamiento ha sido una exigencia de algo muy distinto de la preocupación de la curación. Lo que lo ha hecho necesario, ha sido un imperativo de trabajo. Donde nuestra filantropía quisiera reconocer señales de benevolencia hacia la enfermedad, sólo encontramos la condenación de la ociosidad.
>
> [...] Lo que hoy nos parece una dialéctica inhábil de la producción y de los precios tenía entonces su significación real de cierta conciencia ética del trabajo en que las dificultades de los mecanismos económicos perdían su urgencia en favor de una afirmación de valor.
>
> [...] En la Edad Media, el gran pecado, *radix malorum omnium*, fue la soberbia. Si hemos de creer a Huizinga, hubo un tiempo, en los albores del Renacimiento, en que el pecado supremo tomó el aspecto de la Avaricia, la *cicca cupidigia* de Dante. Todos los textos del siglo XVII anuncian, por el contrario, el triunfo infernal de la Pereza: es ella, ahora, la que dirige la ronda de los vicios y los arrastra [Foucault, 1967: I, 102, 112, 114].

Efectivamente, es dudoso que el internamiento y el trabajo forzado pudieran justificarse como una forma de conseguir trabajo barato. El trabajo forzado lo era en comparación con el trabajo libre, pero también era muchísimo menos productivo. No tiene mucho sentido la discusión sobre la racionalidad económica del internamiento y el trabajo obligatorio, tal como la plantean, por ejemplo, Polanyi (1957) y Blaug (1974), pues de lo que se trata es de comprender cómo se obligó a la población a entrar en las nuevas reglas del juego, no de saber si jugaban bien o mal los distintos agentes. Pero tampoco era una medida moral, ni siquiera la expresión exacerbada de una moral acorde con los cambios económicos en curso. El propio Marx parece darle más esta dimensión cuando escribe:

> [...] A fines del siglo XV y durante todo el siglo XVI [proliferó] *en toda Europa Occidental una legislación sanguinaria* contra la *vagancia*. A los padres de la actual clase obrera se los castigó, en un principio, por su transformación forzada en vagabundos e indigentes. La legislación los trataba como a *delincuentes voluntarios:* suponía que de la *buena voluntad de ellos* dependía el que *continuaran trabajando bajo las viejas condiciones, ya inexistentes* [Marx, 1975: I, 918].

Paradójicamente, Max Weber, que entendió siempre peor que Marx la especificidad de las relaciones de producción capitalistas, parece haber comprendido mejor que él que no bastaban las leyes económicas para lanzar a los individuos al trabajo asalariado y, por consiguiente, el papel que desempeñó la coerción en conseguirlo:

> El *reclutamiento de obreros* para la nueva forma de producción, tal como se ha desarrollado en Inglaterra desde comienzos del siglo XVIII, a base de la reunión de todos los medios productivos en manos del empresario, se realizó en ocasiones utilizando *medios coercitivos* muy violentos, en particular de carácter indirecto. Entre éstos figuran, ante todo, la ley de pobres y la ley de aprendices de la reina Isabel. Tales regulaciones se hicieron necesarias dado el gran número de vagabundos que existía en el país, gente a la que la revolución agraria había convertido en desheredados. La expulsión de los pequeños agricultores por los grandes arrendatarios y la transformación de las tierras laborables en pastizales (si bien se ha exagerado la importancia de este último fenómeno) han determinado que el número de obreros necesarios en el campo se hiciera cada vez más pequeño, dando lugar a un excedente de población que se vio sometida al trabajo coercitivo. Quien no se presentaba voluntariamente era conducido a los talleres públicos regidos por severísima disciplina. Quien sin permiso del maestro o empresario abandonaba su puesto en el trabajo, era tratado como vagabundo;

ningún desocupado recibía ayuda sino mediante su ingreso en los talleres colectivos. Por este procedimiento se reclutaron los primeros obreros para la fábrica. Sólo a regañadientes se avinieron a esa disciplina de trabajo. Pero la omnipotencia de la clase acaudalada era absoluta; apoyábase en la administración, por medio de los jueces de paz, quienes, a falta de una ley obligatoria, administraban justicia tan solo conforme a una balumba de instrucciones particulares, según el propio arbitrio; hasta la segunda mitad del siglo XIX dispusieron a su antojo de la mano de obra, embutiéndola en las nuevas industrias [Weber, 1974: 260-1].

Los publicistas, en sintonía con los poderes de su tiempo, se lanzaron también a la caza. Un folleto atribuido a Dekker, *Grevious groan for the poor*, se quejaba de que «muchas parroquias lanzan a mendigar, estafar o robar para vivir, a los pobres y a los obreros válidos que no quieren trabajar, y de esta manera, el país está infestado miserablemente». En 1630, una comisión regia recomienda perseguir «a todos aquellos que vivan en la ociosidad y que no desean trabajar a cambio de salarios razonables». El *Board of Trade* se propone «volver útiles al público» a los pobres y considera que el origen de su situación no está en los bajos salarios ni en el desempleo, sino en «el debilitamiento de la disciplina y el relajamiento de las costumbres» (Foucault, 1967: I, 106, 117).

La economía política no se quedó a la zaga. Fielding propuso obligar a todos los pobres a trabajar por un salario fijo. Berkeley pensaba que lo mejor que se podía hacer con los mendigos testarudos era convertirlos en esclavos públicos por unos años. Temple creía que debían ser encarcelados y obligados a trabajar catorce horas diarias. Defoe abominaba contra la caridad. Child propugnaba un sistema generalizado de *workhouses*. Bellers sugirió enviar a todos los que no trabajaban a las colonias. Bentham propuso una organización de casas de trabajo sobre el modelo de su panóptico, mientras Malthus, Ricardo y Say criticaron toda la legislación asistencial sobre los pobres y defendieron su supresión. Say propuso directamente el trabajo forzado (Furniss, 1965: 80-93; Gaudemar, 1981).

Un instrumento complementario contra el vagabundaje y la huida del trabajo fueron los pasaportes interiores, *livrets de travail* y otras formas de restricción de la movilidad geográfica que servían, al mismo tiempo, para registrar el buen o mal comportamiento de los trabajadores como tales. En la Francia del siglo XIX, todo obrero sin *livret* era considerado un vagabundo (Le Goff, 1985: 41).

Más tarde o más temprano, masas de trabajadores se vieron expropiados de sus medios de producción y obligados a trabajar, primero en sus domicilios y luego en los talleres, para el capital. Sin embargo, ponerlos a trabajar era una cosa, pero obligarlos a hacerlo de manera efectiva —según los criterios de sus empleadores— era algo enteramente distinto. En las relaciones de producción capitalistas, el propietario del capital adquiere en el mercado la fuerza de trabajo por su valor de cambio, pero tiene todavía ante sí el problema de convertirla en valor de uso efectivo. A diferencia de las máquinas u otros medios de producción, la fuerza de trabajo está dotada de inteligencia y voluntad, y depende de éstas su rendimiento. La reducción de los individuos a la condición de trabajadores de la industria doméstica o asalariados no eliminaba el peso de las tradiciones culturales en torno a la relación entre el trabajo y la vida, entre el esfuerzo laboral y el sustento, sino que la trasladaba simplemente al interior de otra relación social y, en el segundo caso, también a otro espacio físico. En otras palabras, una vez decidida la cuestión de la propiedad sobre los medios de producción y el producto quedaba todavía por resolver la del control sobre el proceso de producción.

En el caso de la industria doméstica, la separación física entre empleador y empleado, de un lado, y su corolario, la no segregación entre el lugar de trabajo y el hogar y el medio familiar y social del trabajador, del otro, constituían condiciones particularmente favorables para que el trabajador conservara el control sobre el proceso de producción, es decir, sobre las técnicas productivas y, sobre todo, sobre la duración, el ritmo y la intensidad del trabajo.

[El manufacturero] no tenía forma alguna de forzar a sus trabajadores a hacer un número dado de horas de trabajo. El tejedor o el artesano domésticos eran dueños de su tiempo, empezando y terminando cuando lo deseaban. Y, si bien el empleador podía elevar el pago por pieza con vistas a estimular la diligencia, solía encontrarse con que, en realidad, esto reducía la producción. El trabajador, que tenía un concepto bastante rígido de lo que consideraba como un nivel de vida decente, prefería el ocio a los ingresos por encima de cierto punto; y, cuanto más altos fueran sus salarios, menos tendría que hacer para alcanzar ese punto. En momentos de abundancia el campesino vivía al día, no pensando en absoluto en el mañana. Gastaba mucho de su magra pitanza en la taberna o cervecería locales; se iba de parranda el sábado de paga, el domingo sabático y también «San Lunes», volvía de mala gana al trabajo el martes, entraba en calor el miér-

coles y trabajaba furiosamente el jueves y el viernes para terminar a tiempo para otro largo fin de semana [Landes, 1969: 58-59; véanse también Medick, 1976; Levine, 1977; Berg, 1985; Kriedte, Medick y Schlumbohm, 1986].

La mayoría de los artesanos, efectivamente, fueran independientes o estuvieran sometidos al trabajo domiciliario, honraban de un modo u otro a «San Lunes» e incluso a «San Martes», es decir, dedicaban estos días a reponerse de los excesos del domingo, costumbre que se mantuvo durante largo tiempo una vez convertidos en asalariados. Entre los ingleses era denominado el *Blue Monday*, respetado escrupulosamente por zapateros, sastres, mineros, impresores, alfareros, tejedores, calceteros, cuchilleros, canteros, etc. (Thompson, 1967: 73; Douglass, 1977: 253). También era costumbre en Francia, donde se conocía, más prosaicamente, como *faire le lundi* (Fridenson, 1978: 371). O, como decía Duveau: «El domingo es el día de la familia, el lunes el de la amistad.» (Thompson, 1967: 74). En Alemania se practicaba el *blauen Montag*, de similares características, y a ser posible seguido del martes y el miércoles (Kriedte, Medick y Schlumbohm, 1986: 105). En Rusia, antes de 1914, era una costumbre arraigada entre los trabajadores a la que a menudo se sumaban los patronos (Bonnell, 1983: 64-5). La costumbre existió también, al menos, entre los belgas, los suecos, los mexicanos (Thompson, 1967: 74) y los brasileños (Cándido, 1987: 87).

Exagerando, sin duda, Ure (1967: 369) se quejaba de que, además de otras barbaridades, los impresores imponían sus horarios a sus patronos. Sin embargo, no faltaron restricciones gremiales cuya efectividad dependía de la fuerza relativa de los trabajadores. Un empresario del lugar se dirigía amargamente, en nombre de todos, a los estampadores de Manchester en 1815:

> Hemos concedido uno a uno lo que deberíamos habernos resistido a conceder, resueltamente, todos; y vosotros, regocijados por el éxito, habéis sido arrastrados de una exigencia extravagante a otra, hasta que la carga se ha vuelto demasiado intolerable para ser soportada. Fijáis el número de nuestros aprendices, y a menudo hasta el de nuestros oficiales. Despedís a un cierto número de nuestros operarios y no dejáis a otros ocupar su lugar. Paráis todas las máquinas de plancha y llegáis hasta destruir los cilindros ante nuestros ojos. Ponéis restricciones a la máquina rotativa e incluso dictáis el tipo de patrón que va a ser impreso. Os negáis, en caso de urgencia, a trabajar a la luz de la lámpara, e incluso obligáis a nuestros aprendices a hacer lo mismo. Despedís a nuestros supervisores cuando no os gustan y nos obligáis a aceptar empleados detestables. Ultimamente, desafiáis toda subordinación y todo buen orden, y en lugar de mostrar deferencia y respeto hacia vuestros empleadores, los tratáis de un modo despreciativo y personalmente ofensivo [Webb y Webb, 1950: 75-76].

Todavía a finales del siglo XIX, los curtidores, los sastres, algunos oficios metalúrgicos, numerosas uniones locales de litógrafos y algunas de vidrieros prohibían en Francia, con éxito, el trabajo a destajo (Fridenson, 1978: 379).

Pero cuando los patronos eran capaces de imponer ellos mismos el horario a los obreros, éstos podían todavía conservar cierta capacidad de resistencia. Así, por ejemplo, los excavadores de las minas de carbón inglesas decidían por sí mismos su horario en el trabajo por turnos, o entraban a la hora fijada por el patrón pero se marchaban por su cuenta al considerar cubierta la producción del día —aunque esto no significa que tuvieran horarios cortos, pues trabajaban por subcontratas— (Samuel, 1977: 51). Incluso muy avanzada ya la industrialización, no era infrecuente que, después de horas o días de trabajo intenso, éste fuera súbitamente interrumpido para organizar un festín entre los ebanistas de Nueva York antes de la Guerra de Secesión; o que un hombre leyera la prensa para el resto —pagado a escote—, o todos interrumpieran el trabajo para ir al bar, entre los cigarreros de final del siglo XIX; o que los toneleros dejaran de trabajar por completo en el día de paga semanal (Gutman, 1976: 34-7).

Todos estos ejemplos denotan la preferencia —a la que ya se ha aludido antes— de los trabajadores por el ocio, antes que por salarios más altos, cuando ambas cosas eran alternativas. Esto era algo que ya habían comprendido bien los voceros de la industria desde el primer momento. El doctor Johnson afirmaba en el siglo XVIII que «subir los salarios de los jornaleros es un error, porque no les hace vivir mejor sino simplemente más ociosos» (Hill, 1975: 265). Los patronos y los autores mercantilistas coincidían ampliamente en ello (Mencher, 1967: 9). Según Townsend: «Todos los fabricantes están de acuerdo en que los pobres raramente son diligentes, excepto cuando el trabajo es barato y el grano es caro» (Furniss, 1965: 123). Arthur Young no lo dudaba: «Cualquiera, excepto un idiota, sabe que las clases bajas deben ser mantenidas en la pobreza, o nunca serán industriosas» (Tawney, 1947: 224), y lo mismo pensaban Petty, Law, Hume, Hanway y otros (Furniss, 1965: 120ss.). En 1747 se

afirmaba que el hombre «que pueda subsistir con tres días se mantendrá ocioso y borracho el resto de la semana» (Hill, 1975: 263). La primera parte de esta afirmación no debía ser un simple cuento, pues pueden encontrarse lamentos parecidos entre los patronos de otros lugares y otras fechas. En París, hacia finales de la década de 1820, ciertos oficios se negaban a trabajar más de tres días por semana (Perrot, 1978: 351). Estas pautas de trabajo no resistieron en general a la industrialización, pero no hace mucho que podían encontrarse todavía restos de ellas en algunos sectores organizados mediante el procedimiento de las contratas a destajo. Douglass (1977: 252) da testimonio de ello:

Durante los meses de invierno podía leerse en el tablón de anuncios de la mina una nota de un directivo que decía: «Estoy muy preocupado por la cantidad de hombres que faltan al trabajo.» La respuesta, escrita a mano debajo, era: «Pues ahórcate, porque está empezando el buen tiempo.»

Un mitin de masas sobre el absentismo convocado por un directivo empresarial de Doncaster presenció a un capataz implorando a los hombres desde el podio: «¿Por qué trabajáis cuatro turnos a la semana?» Le respondieron a coro: «¡Porque no podemos vivir con tres!»

De manera general, los trabajadores preindustriales parecían valorar su ocio más que el dinero y el consumo, más allá de un cierto punto; con lo cual, la prosperidad de las manufacturas, si traía consigo mayores salarios, se volvía contra su productividad. Los mineros de Yorkshire, los obreros de Manchester, lo mismo que los braceros agrícolas y, al parecer, los trabajadores en general, reducían sus horas de trabajo cuando los salarios eran más altos (Furniss, 1965: 119; también Grazia, 1964: 187). «Cuando el comercio interior y el comercio exterior de Gran Bretaña se desarrollaron, los salarios subieron y los obreros exigieron cambiar una parte de sus ingresos por más ocio». Por eso los patronos, que todavía no habían podido someterlos al trabajo fabril, recurrieron una y otra vez al parlamento, en el siglo XVIII, para que forzase, mediante leyes, a los trabajadores a domicilio a entregar el producto terminado en plazos determinados (Marglin, 1973: 72).

CONTROL OBRERO Y DISCIPLINA FABRIL

La preferencia por el ocio antes que por el trabajo y los ingresos, o la búsqueda de un equilibrio entre trabajo y consumo puede conceptualizarse en términos asépticos como los de la «curva decreciente de oferta de trabajo», o estigmatizarse en el lenguaje indignado de Malthus y Ure, para quienes los trabajadores eran «inactivos, perezosos y sentían repugnancia por el trabajo» (Bendix, 1963: 89). Pero, en todo caso, estos hábitos de trabajo entraban en colisión con la búsqueda de beneficio por los empresarios, con su necesidad de disponer de los productos acabados según los plazos acordados, etc., y, sobre todo y en primer lugar, con la regularidad requerida por el trabajo mecánico. Edward Cave, que quería introducir la maquinaria perfeccionada por Wyatt, escribía al colaborador de éste, Lewis Paul:

La mitad de mi gente no ha venido a trabajar hoy y no me produce un gran entusiasmo la idea de depender de gente semejante [Wadsworth y Mann, 1931: 433].

Por ello proliferaron diversos sistemas disciplinarios con la intención de someter a los trabajadores a la disciplina fabril. Si hacemos caso a Andrew Ure, el mérito de Arkwright no consistió en la invención de la *throstle*, cuyos elementos esenciales ya habían sido introducidos por Wyatt, sino en disciplinar a la fuerza de trabajo:

En mi opinión, la principal dificultad no estribaba tanto en la invención de un mecanismo propiamente automático para estirar y trenzar el algodón en un hilo continuo, como en la distribución de los distintos miembros del aparato en un organismo cooperativo, en impulsar a cada órgano con la velocidad y precisión adecuadas y, sobre todo, en preparar a los seres humanos para renunciar a sus hábitos inconstantes de trabajo e identificarse con la regularidad invariable del autómata complejo. Pergeñar y administrar con éxito un código de disciplina fabril, adecuado a la necesidad de diligencia fabril, fue la empresa hercúlea, el noble logro de Arkwright [...]. En la práctica, hacía falta un hombre con la ambición y el nervio de Napoleón para someter los temperamentos obstinados de los trabajadores acostumbrados a paroxismos irregulares de diligencia [Ure, 1967: 11].

La maquinaria en sí fue un instrumento contra la mano rebelde del trabajo. A través de la descualificación del trabajo, de la imposición de un ritmo mecánico y de la posibilidad de sustituir a los

artesanos de costumbres arraigadas por campesinos, braceros no cualificados, mujeres y niños, la innovación tecnológica sirvió para ir quebrando poco a poco la resistencia a la nueva vida fabril. La tundidora resultó ser un eficaz instrumento contra los obreros «indisciplinados, bebedores pendencieros» en Vienne, Francia (Perrot, 1978: 351). Un industrial de Manchester, del siglo XIX, interrogado por Buret, declaraba:

[...] La insubordinación de nuestros obreros nos ha hecho soñar con prescindir de ellos [...]. La mecánica ha liberado al capital de la opresión del trabajo [Perrot, 1978: 352].

La multas fueron otro sistema ampliamente extendido (Pollard, 1965: 187). En Francia y Bélgica, en el siglo XVIII, los obreros podían ser multados por llegar tarde, por emplear demasiado tiempo en la comida, por fumar, por cantar, por jurar, por pelearse... (Lis y Soly, 1984: 185). En Tyldesley, cerca de Manchester, en la primera mitad del XIX, un tejedor podía ser multado por tener la ventana abierta, por estar sucio, por lavarse, por apagar o encender demasiado pronto su lámpara, por silbar, etc., etc., además de por cualquier cosa que pudiera ser juzgada por la dirección como manifestación de un mal trabajo (Hammond y Hammond, 1919: 19-20). En las fábricas francesas del mismo siglo se podía sufrir multas por charlar, leer, asearse, comer o beber durante el trabajo, tomar las sobras, limpiarse las manos en el tejido, peinarse, abrillantarse los zapatos, fumar, cantar, silbar, jugar en el recinto de la fábrica, discutir, etc. (Le Goff, 1985: 31).

Lenin (1972: II, 33-72) hizo una acerba crítica de la Ley de Multas implantada contra los trabajadores fabriles por el zarismo, aun cuando en parte era un intento de refrenar la discrecionalidad de los patronos —en respuesta a la protesta obrera—. A primera vista puede parecer que las multas no eran sino un truco de éstos para embolsarse una mayor cantidad de plusvalor, lo que probablemente tenía algo de cierto. Pero el hecho de que el sistema siguiera manteniendo toda su vigencia después de que se obligara a los patronos a destinar lo obtenido a distintas formas de asistencia social a los trabajadores, indica que era fundamental su carácter disciplinario. Las multas no sólo eran un medio directo para imponer la disciplina, sino también un poderoso medio indirecto, pues, al ser descontadas de los salarios en elevadas cuantías, ataban al obrero a la empresa de forma recurrente.

Otra forma de quebrar la resistencia de los trabajadores varones adultos fue, claro está, su sustitución por mujeres y niños. Estos, acostumbrados a someterse a la autoridad patriarcal en el seno de la familia, o sin haber llegado a conocer siquiera la libertad consciente —en el caso de los niños— eran mucho más fáciles de disciplinar que los adultos apegados a sus tradiciones de independencia (Grazia, 1964: 188). Los niños, además, podían ser tratados con una política de palo duro en la que estaba ausente la zanahoria, haciéndoles pasar, además de por las sanciones comunes a los adultos (despidos, multas y otras), por otras como las quejas a los padres, los castigos corporales, los encierros, las vestimentas degradantes, etc. (Pollard, 1963: 263). El destacado papel de los orfanatos en la provisión de mano de obra para los primeros talleres colectivos puede explicarse, así, como un recurso al grupo menos capaz de oponer resistencia. Los orfanatos tenían una organización más autoritaria que la familia, y los huérfanos no iban a ser defendidos por nadie. Desde esta perspectiva puede entenderse mejor, asimismo, la resistencia de la Asociación Internacional de Trabajadores a propugnar el trabajo de mujeres y niños, a pesar de la decidida apuesta por el mismo de Marx y los comunistas en su seno.

Aunque los trabajadores asalariados perdieron pronto el control sobre la duración de su tiempo de trabajo, lo mantuvieron durante un período sobre su intensidad. Y aunque habían perdido el control sobre el producto de su trabajo —pérdida que se remontaba, de hecho, al sistema de trabajo a domicilio—, lo mantenían en un grado considerable sobre el proceso, o sea, sobre el procedimiento de realizar sus tareas. Las normas de trabajo autoimpuestas eran una forma de controlar indirectamente la intensidad del trabajo, cuando no también directamente, y los sindicatos de oficio un instrumento para hacerlas respetar por los empleadores. Así, por ejemplo,

en los estatutos de la asamblea local número 300 de los trabajadores del vidrio de ventana de los *Knights of Labor* [en los Estados Unidos a fines del siglo XIX] había 66 'normas de trabajo'. Estas especificaban que 'en cada crisol' debía estar presente todo el grupo de trabajo; que la fusión sólo se podía hacer al comienzo del soplado y en la hora del almuerzo; que los sopladores y los levantadores no debían 'trabajar a un ritmo superior a nueve laminados por hora', y que el 'tamaño estándar de cada laminado de fuerza estándar' debía de ser '40 x 58 para cortar planchas de 38 x 56'. No debía trabajarse en determinadas festividades, y ningún soplador, levantador o cizallador podía trabajar entre el 15 de junio y el 15 de septiembre. En

otras palabras, el sindicato prohibía trabajar durante los meses de verano. En 1884, la asamblea local llevó a cabo con éxito una larga huelga para proteger su límite de 48 cajas de vidrio a la semana, norma que sus miembros consideraban clave para preservar la dignidad y el bienestar del oficio [Montgomery, 1985: 30-31].

El sindicato nacional de moldeadores de hierro estableció que ningún miembro podría ir a trabajar antes de la siete de la mañana (*Ibid.*: 32). Un estudio de 1912 sobre la industria del acero reveló que, en los hornos a hogar abierto, el ocio de los trabajadores iba del 54% del turno para un segundo ayudante al 70% para un colador de acero. Análogamente,

los hombres de los altos hornos trabajaban denodadamente durante el 38% del turno, moderadamente durante el 3% y ligeramente, por no decir nada, durante el 47%, y dedicaban el 12% restante a vigilar el horno [*Ibid.*: 59].

Las industrias de montaje siguieron siendo durante largo tiempo un bastión de los trabajadores cualificados, puesto que sus conocimientos y destrezas permanecieron imprescindibles hasta la llegada de la maquinaria automática de precisión y el taylorismo (Landes, 1969: 306-307). Los artesanos y oficiales llevaron consigo a los talleres un alto y rígido concepto sobre la dignidad del trabajo.

Por ejemplo, la tendencia de los inmigrantes campesinos [en los Estados Unidos, pero probablemente por doquier] a trabajar afanosamente cuando estaba presente la autoridad y a holgazanear cuando estaba ausente [...] pronto se sustituyó en las minas de carbón o en los talleres de fabricación de vagones por la ética del artesanado de negarse a trabajar cuando estaba mirando el patrón [Montgomery, 1985: 61].

Como puede imaginarse, esas tradiciones artesanal y campesina acogieron muy mal los comienzos del taylorismo. En la Rusia zarista dio lugar, en 1914, a una oleada de huelgas en San Petersburgo, similar a la de la revolución de 1905 (Hogan, 1983). Pero en los Estados Unidos, donde ambos grupos estaban arrancados de sus raíces, la aceptación no fue necesariamente mejor.

[...] Para el artesano, los estudios de tiempos simbolizaban simultáneamente el robo de sus conocimientos por parte de los patronos y un ultraje contra su sentido de la conducta honorable en el trabajo [...] Los moldeadores [del arsenal de Watertown] estaban de acuerdo en que ninguno trabajaría contra reloj. Un mecánico del arsenal de Rock Island, que fue visto midiendo la base de una cepilladora de tornillos y abrazaderas estandarizadas, fue aislado por sus compañeros de trabajo. Los hombres que realizaban estudios de tiempos en la American Locomotive Company, de Pittsburgh, fueron atacados y golpeados por los trabajadores en 1911, a pesar del hecho de que se habían introducido en la fábrica con el consentimiento de los sindicatos. La aparición de relojes y de tarjetas de trabajo en el Norfolk Navy Yard en 1915 provocó una enorme huelga y una manifestación en el sindicato 'en una protesta enérgica'. Cinco años antes, los mecánicos de Starreat Tool habían decidido considerar esos relojes 'como parte del mobiliario'. La mera sospecha de que se iba a introducir un estudio de tiempos en los talleres de reparaciones del Illinois Central Rairoad fue suficiente para forjar un frente unido de todos los oficios y provocar una huelga en 1911 que duró cuatro sangrientos años [Montgomery, 1985: 144-145; sobre Watertown, también Green, 1980: 71].

En general, la introducción del taylorismo suscitó en sus primeros escenarios —ferrocarriles, arsenales, fábricas de municiones, etc.— formas de resistencia hasta entonces desconocidas entre los trabajadores norteamericanos. Un dirigente sindical declaraba ante la comisión de Relaciones Industriales:

[...] sabotaje, sindicalismo revolucionario [*i.e.* demandas de control obrero de la producción en su conjunto], resistencia pasiva. No habíamos tenido noticia de esas cosas hasta que oímos hablar del *management* científico y los nuevos métodos de producción [Green, 1980: 89-90].

LA REFORMA MORAL DE LOS TRABAJADORES

La reducción de los trabajadores a las condiciones del trabajo fabril no fue solamente un proceso de lucha en torno a las condiciones materiales, sino también una *Kulturkampf*, un proceso de prolongado conflicto cultural. Filántropos, reformadores, moralistas, economistas, dirigentes religiosos y otros intelectuales orgánicos del nuevo orden social actuaron en sintonía casi perfecta para crear el nuevo orden moral que debía justificarlo y presidirlo. Esta fue una campaña multifacética y serían necesarios mucho tiempo y mucho espacio para dar cuenta de todos sus aspectos, pero vale la pena detenerse en algunos de ellos. Ya hemos visto la opinión de los economistas y veremos enseguida la de los reformadores religiosos, pero hay que

decir que tampoco faltaron en el concierto los humanistas. Erasmo en los *Colloquia* y Moro en la *Utopía* abominaron de la mendicidad, lo mismo que otros como Agrippa, Elyot y Starkey, proponiendo todos ellos el trabajo forzado. También lo hizo, con especial fuerza, el español Juan Luis Vives en su *De subventione pauperum* (Lis y Soly, 1984: 104-5).

La religión jugó un papel protagonista en la aceptación de las nuevas condiciones de vida. Sin necesidad de detenerse en viejas polémicas como, por ejemplo, la que divide a marxistas y weberianos en torno al orden causal entre el desarrollo del capitalismo y la reforma protestante, es obvio que el protestantismo en general y el puritanismo en particular fueron esenciales para engrasar la expansión del nuevo sistema económico. La reforma protestante es habitualmente tenida en cuenta, sobre todo, por el papel de la teoría de la predestinación en la conformación de la nueva mentalidad burguesa y, en general, por su ética del trabajo, pero tanto o más importante que esto fueron sus efectos sobre el calendario laboral de los trabajadores. La proliferación de días festivos en la Europa medieval estaba estrictamente vinculada al santoral y las festividades religiosas del catolicismo, entonces simplemente cristianismo. El rito ortodoxo no debía quedarse a la zaga, pues parece que contaba con no menos de ochenta festividades al año (Gutman, 1976: 24). La reforma protestante, al eliminar el culto a los santos, eliminó también, de un plumazo, las fiestas asociadas a ellos.

Allá donde los reformadores contaron con un poder más directo lo emplearon en la supresión, asimismo, de las fiestas laicas, como lo muestra el ejemplo de la supresión del miércoles libre de los aprendices en Ginebra, en 1561 (Hill, 1964: 148). Lutero intervino en la reorganización de la asistencia pública en Leisnig, en 1523; Zwinglio lo hizo en Zurich, en 1526, y Calvino en Ginebra, en 1541: en todos los casos se incluía el trabajo obligatorio.

El puritanismo convirtió el año en un período de trabajo constante, con la única salvedad del domingo sabático. La implantación forzosa de éste debe entenderse como una autolimitación de los laboriosos y una forma de restringir la competencia que respetaba las exigencias de regularidad —seis días de trabajo y uno de asueto— del nuevo orden (Hill, 1964: 151-2).

No bastaba, además, con limitar el descanso, sino que había que controlarlo. El domingo sabático, dedicado a la oración, la observancia religiosa y el recogimiento en familia, era la alternativa al domingo de diversión que podía prolongarse en cansancio o resaca en el lunes de trabajo. Los hábitos tradicionales que no encajaban en la nueva cultura industrial tenían que ser desacreditados, y el ocio de los sábados y domingos era para los industriales y los reformadores ingleses uno de ellos (Pollard, 1965: 194). En los Estados Unidos se defendía el domingo de observancia contra el llamado «domingo continental» (el de Europa continental, frente al de la Inglaterra puritana), de relajo y diversión (Hays, 1957: 100).

(Entre paréntesis, digamos que valdría la pena que alguien investigase en qué momento se convirtió la frase bíblica en: «Ganarás el pan con el sudor de tu frente». En las economías de subsistencia, como era la del Antiguo Testamento, el pan y los alimentos en general no se ganan, sino que se producen o, en el mejor de los casos, se consiguen, obtienen, etc. «Ganar» es una expresión propia de una economía monetaria desarrollada, incluso del trabajo asalariado, cuya transformación en consigna bíblica no denota sino la adaptación de la doctrina religiosa al nuevo orden.)

Las campañas contra el alcohol pueden interpretarse en esta clave. Su consumo en las fiestas, incluso cuando no se prolongaba en San Lunes y San Martes o en interrupciones esporádicas, era visto por los empleadores, en parte con razón y en parte prolongando la prevención hasta el prejuicio, como una causa de disminución de la productividad; por no hablar ya de su consumo cotidiano (Pollard, 1965: 193-4). En el siglo XVIII era visto en Inglaterra y Francia como la causa de la miseria del trabajador o como centro de sus defectos (Furniss, 1965: 100; Perrot, 1978: 351). Además, beber no era un vicio individual, sino también y antes que nada un acto social y público (Kriedte, Medick y Schlumbohm, 1986: 106). Es bien conocido el papel de las tabernas en la Revolución francesa de 1789 o en el desarrollo de la socialdemocracia alemana, y el evangelista Billy Sunday veía en los *saloons* de Chicago «el anarquista del mundo» y una amenaza contra la «gran vieja bandera norteamericana» (Hogan, 1978: 170-1). Aunque en el abolicionismo norteamericano confluyeron otros motivos, como los del reformismo moralista, los de la pequeña burguesía deseosa de orden o los de las mujeres poco dispuestas a soportar los malos tratos de su marido borracho, canalizados estos últimos a través de la opción prohibicionista del movimiento sufragista, siempre estuvo estrictamente asociado a la empresa de suprimir el domingo continental, afirmar los hábitos de trabajo y, en general, convertir a los recién llegados a la ética puritana del

esfuerzo. Y, sobre todo, al aumento de la productividad. Como decía un superintendente de una fábrica Ford:

Para obtener la producción normal de una jornada, el trabajador es programado de manera que sostenga un ritmo enérgico durante ocho horas al día; esto sólo puede lograrse cuando el trabajador y su hogar llevan una vida bien regulada. Si se quiere que el empleado mantenga su alto nivel de productividad en esta fábrica, las preocupaciones, la vida descuidada, la embriaguez y la enfermedad deben ser eliminadas [Chandler, 1964: 183].

La preocupación por el alcohol y su influencia sobre la productividad no ha sido ni es exclusiva de los países capitalistas occidentales. A. N. Chikolev, experto industrial al servicio del Ministerio de Marina de la Rusia zarista, se quejaba de sus nefastos efectos a principios de siglo (Hogan, 1985: 80). En nuestros días, el equipo gobernante encabezado por M. Gorbachov, obsesionado especialmente por la baja productividad del trabajo en la URSS, comenzó su mandato con la proclamación de un conjunto de medidas contra el consumo de alcohol que constituyeron casi una «ley seca».

La divisoria entre los que ya se habían adaptado a las nuevas pautas de trabajo y los que todavía no lo habían hecho coincidió muchas veces con líneas de diferenciación étnicas. No solamente los indios y los negros aparecieron como incapaces, en un primer momento, de adaptarse al ritmo y la intensidad del trabajo propios de las poblaciones que ya habían pasado por la Revolución industrial, sino que también lo hicieron grupos de hombres blancos de distintas procedencias. Así, los irlandeses soportaron peor la disciplina fabril que los ingleses (Ashton, 1977: 94), aunque por otra parte estuvieran dispuestos a trabajar por salarios más bajos. En los Estados Unidos, cuya población es el producto de sucesivas oleadas de inmigración, pasaron por dar las mismas muestras de inadaptación los ingleses, los judíos, los polacos, los mexicanos, los sureños, los eslavos, los italianos, etc. (Rodgers, 1974). Esto hizo que el proceso de asimilación apareciese, a menudo, más como un proceso omnifacético de aculturación que como lo que en realidad era, un proceso de socialización para el trabajo y de represión de las prácticas consideradas inconvenientes para el nuevo orden industrial. Cuando la *Young Men Christian Association* empezó a dar clases de inglés a los trabajadores inmigrantes de la empresa International Harvester, en 1911, la primera lección rezaba:

Oigo la sirena. Debo darme prisa. Oigo la sirena de cinco minutos. Es hora de entrar en el taller. Cojo mi ficha del tablón de entrada y la cuelgo en el tablón del departamento. Me cambio de ropa y me dispongo a trabajar. Suena la sirena de comienzo. Como mi almuerzo. Está prohibido comer hasta entonces. Suena la sirena a cinco minutos de empezar. Me preparo para ir a trabajar. Trabajo hasta que suena la sirena de marcharse. Dejo mi lugar arreglado y limpio. Pongo todas mis ropas en el casillero. Debo irme a casa [Hogan, 1978: 167].

Para nosotros, esta recurrencia es una muestra más de que la resistencia al trabajo industrial no fue el resultado de excepcionales peculiaridades culturales de tal o cual pueblo, sino una respuesta generalizada y recurrente de todos los pueblos ante el carácter excepcional en la historia de los procesos de trabajo traídos por la industrialización.

Hábitos más que irregulares de trabajo unieron la conducta de trabajadores fabriles de primera generación, separados los unos de los otros por el tiempo y por la estructura global de la sociedad a la que se enfrentaban por vez primera. Pocas poblaciones de clase obrera norteamericanas diferían en tantos aspectos esenciales (su sexo, su religión, su lugar de nacimiento y su cultura rural y aldeana previa) como las jóvenes y las mujeres de los talleres de Lowell de la Era de los Buenos Sentimientos y los trabajadores del acero procedentes del Sur y el Este de Europa en la Era Progresiva. Describir las similaridades en sus expectativas sobre el trabajo fabril no es desdibujar estas importantes diferencias, sino sugerir que hombres y mujeres muy distintos en otros aspectos interpretaron dicho trabajo de manera similar [Gutman, 1976: 25-26].

LA VARIANTE BUROCRATICA

La industrialización de la URSS aporta una experiencia enteramente distinta, por razones obvias, pero con el elemento común de la dificultad de incorporar a las nuevas pautas de trabajo a la población. Aunque Rusia tenía una larga tradición de autocracia y despotismo, era esencialmente una economía campesina de subsistencia con reducidos islotes industriales, esenciales desde el punto de vista del proceso político revolucionario pero insignificantes en la perspectiva de los usos sociales y la cultura en general. La Revolución se encontró con toda la tarea de la industrialización por delante, pero sin el

proceso de urbanización y transformación cultural recorrido ya entonces por Europa Occidental.

Desde el primer momento se planteó el problema de la movilización de la mano de obra y su empleo eficaz en la industria. Desde esa perspectiva hay que entender la propuesta de Trotski de crear un ejército del trabajo y la especial preocupación de Lenin por elevar la productividad. La primera se puso en práctica durante el breve período del «comunismo de guerra», empezando por la dedicación del ejército desmovilizado a tareas productivas para continuar en la movilización militar de trabajadores. La segunda se reflejó en el escrito *Las tareas inmediatas del poder soviético*, donde Lenin apostaba abiertamente y con toda franqueza por la implantación del taylorismo.

> Aprender a trabajar, he aquí la tarea que el poder soviético debe plantear en toda su envergadura ante el pueblo. La última palabra del capitalismo en este terreno —el sistema Taylor—, al igual que todos los progresos del capitalismo, reúne en sí toda la refinada ferocidad de la explotación burguesa y muchas valiosísimas conquistas científicas concernientes al estudio de los movimientos mecánicos durante el trabajo, la supresión de movimientos superfluos y torpes, la elaboración de los métodos de trabajo más racionales, la implantación de mejores sistemas de contabilidad y control, etc. La República soviética debe adoptar, a toda costa, las conquistas más valiosas de la ciencia y de la técnica en este dominio. [...] Hay que organizar en Rusia el estudio y la enseñanza del sistema Taylor, su experimentación y adaptación sistemáticas [Lenin, 1970: II, 695].

Lenin no comprendía que, al importar lo que creía una simple opción técnica insertable dentro de distintas relaciones de producción, iba a importar también las relaciones sociales del proceso de producción capitalista propiamente dicho, lo que Marx llamaba el «despotismo de la división manufacturera del trabajo» o la «sumisión real del trabajo al capital» (Braverman, 1974: 12-3; Querzola, 1978). En el mismo error caería, años después, Gramsci en su defensa del «americanismo». Pero lo que importa aquí no es discutir el acierto o error de esta opción, sino evaluar las dificultades de la imposición del trabajo industrial en un contexto de colectivismo burocrático —o, si se prefiere, de socialismo real—.

El régimen nacido de la Revolución de Octubre operó desde el principio en una relativa situación de desventaja frente al capitalismo al faltarle el instrumento principal de éste para la movilización eficaz

de la mano de obra: el mercado de trabajo con su ejército de reserva industrial. Dado que el puesto de trabajo era y es algo garantizado, se llegó a la paradójica situación de una menor identificación entre el trabajador y su empresa que bajo el capitalismo. En éste, el trabajador puede odiar a su empresa y a su empresario, pero no puede dejar de sentirse parcialmente identificado con ellos, en la medida en que de la suerte de su empresa en el mercado depende la de su propio puesto de trabajo. En un sistema de propiedad pública, por el contrario, el trabajador puede sentarse a la puerta de su casa a ver pasar el cadáver de su empresa, en la tranquilidad de que será sostenida por el erario público o se le ofrecerá otro puesto de trabajo o un subsidio.

A falta de un mecanismo coercitivo económico como es el mercado de trabajo, las autoridades soviéticas tenían en sus manos dos instrumentos alternativos: la propaganda y la coerción política. Parte de la primera han sido y son el culto a la figura del trabajador, el realismo y el constructivismo socialistas y el sinfín de medallas, distinciones, premios, etc. a los productores más destacados. Parte de la segunda, la movilización forzosa, las deportaciones masivas, los pasaportes interiores, las reglamentaciones sobre el orden en el trabajo, los castigos ejemplares contra el «sabotaje de la producción» y, en general, cómo no, la policía política. Sin embargo, ambos mecanismos son de eficacia dudosa desde el punto de vista económico y, en todo caso, difíciles de sostener por mucho tiempo. En consecuencia, desde sus orígenes hasta nuestros días, el nuevo régimen soviético ha tenido su talón de Aquiles en el ritmo más que moderado de actividad de los trabajadores (Kochan y Abraham, 1983: 461) o, por decirlo más técnicamente, en una bajísima productividad del trabajo: en 1963, por ejemplo, la mitad o menos que en los Estados Unidos (Inkeles, 1971: 53).

Como otras revoluciones posteriores, la soviética debió abordar desde el primer momento la cuestión de los estímulos a la producción. En el comienzo, éstos fueron sobre todo de tipo propagandístico y colectivo: la campaña por la emulación socialista, los sábados y domingos rojos, las brigadas de choque constituidas por voluntarios, etc. Sin embargo, los efectos de estas medidas estaban condicionados por la escasa entidad del proletariado industrial, que era la base de masas del partido bolchevique, e iban a estarlo también, muy pronto, por el reflujo de la revolución producto del estancamiento y la regresión económicos consecuencia de la primera guerra mun-

dial, la guerra civil, la intervención exterior y el aislamiento internacional. Gran cantidad de obreros industriales fueron absorbidos por los aparatos político y militar, cayeron en las sucesivas contiendas o se vieron obligados a regresar al campo por la penuria económica, mientras la nueva industrialización debía basarse en la mano de obra procedente del campo.

La colectivización forzosa de la agricultura desempeñó en la URSS un papel similar al de los cercamientos y la supresión de tierras comunales en Europa occidental (Moore, 1965: 55), liberando mano de obra para la industria —una función que ya antes habían desempeñado, en menor medida, las granjas colectivas de las primeras oleadas—. Pero, también en la URSS, liberar mano de obra era una cosa y emplearla efectivamente otra.

Los campesinos, sacados de sus aldeas natales, no se sentían vinculados a ninguna localidad o fábrica particular y se veían inclinados a llevar una vida seminómada. Esto desorganizaba gravemente la producción, y las autoridades estaban muy preocupadas por el problema de cómo disminuir la excesiva rotación de la mano de obra [Swianiewicz, 1965: 112].

Los planes quinquenales se enfrentaron a serios problemas de rotación, absentismo, impuntualidad, holgazanería, etc. El despido no era una solución, pues, aparte de las leyes que protegían a los trabajadores y de la posibilidad de regresar al campo, la economía soviética siempre ha sufrido escasez de mano de obra en las condiciones de productividad existentes. Contra las faltas de disciplina en el trabajo se arbitraron, pues, una serie de medidas represivas y de control como los pasaportes interiores, las cartillas de trabajo, el racionamiento de los productos básicos y la oferta de viviendas a través de las fábricas, etc. En 1940, el abandono no autorizado del puesto de trabajo se convirtió en un delito penado con el confinamiento en un campo de trabajo forzado (Swianiewicz, 1965: 154). La privación de las ventajas de la seguridad social y de la vivienda se utilizó como castigo para quienes acumulaban faltas como la impuntualidad o emplear demasiado tiempo en el almuerzo. En 1940, una ley fijó a los trabajadores en sus puestos de trabajo, aunque medidas de este tipo se produjeron también en la liberal Inglaterra en el período de guerra. Por toda la URSS surgió un nuevo tipo de campos de trabajo, no tan duros como los de los prisioneros políticos pero sí lo bastante para disuadir a los trabajadores de atentar contra la disciplina laboral (*Ibid.*: 155).

En algunas industrias estratégicas y poco atractivas para los trabajadores, la organización llegó a ser asunto directo de la policía. Millones de *kulaks*, reales o presuntos, fueron enviados a los asentamientos en el Artico o a las nuevas zonas industriales más allá de los Urales y sometidos a un régimen de trabajo forzado (Kochan y Abraham, 1983: 366). La gran industria maderera del Norte estuvo bajo la dirección del NKVD (Swianiewicz, 1965: 113-114).

Otras medidas fueron de índole positiva, como el movimiento estajanovista. A diferencia de la emulación y otras campañas del comienzo, el estajanovismo no era un sistema de estímulos propagandísticos que apelara a la conciencia revolucionaria de los trabajadores, aunque se desplegara en torno al mismo un gran aparato publicitario, sino sobre todo un sistema de incentivos económicos individuales que introdujo notables diferencias en los salarios monetarios y otras ventajas en especie de los trabajadores. Tenía en común con el taylorismo la característica de alentar la productividad individual para convertir sus logros en normas de la productividad colectiva, por lo que suscitó una fuerte resistencia, tal cual lo reconocía un autor tan poco sospechoso de sentimientos antisoviéticos como Maurice Dobb:

Los esfuerzos de algunos de los primeros estajanovistas se encontraron con un cierto grado de obstrucción, no sólo de parte de los directivos que, por conservadurismo innato o miedo a la dislocación resultante, miraban con recelo los nuevos métodos, sino a menudo de sus propios compañeros trabajadores, a quienes disgustaba cualquier cosa que viniera a disturbar los métodos de trabajo largamente honrados o que conservaban anticuados prejuicios contra la «aceleración». El mismo Stajanov tuvo que enfrentarse a «ciertos trabajadores que le insultaron y acosaron a causa de sus novedosas ideas» [Dobb, 1948: 440].

Las manifestaciones de resistencia fueron desde la migración constante, la rotación, la mala calidad del trabajo o los daños a la maquinaria (Rittersporn, 1978: 252-3; Dobb, 1948: 444-5) hasta incluso numerosos asesinatos de «trabajadores de choque de vanguardia» (Levine, 1973: 129). Así como Chaplin llevó al cine una magistral parodia crítica del fordismo y la obsesión por convertir todo el tiempo de trabajo en tiempo productivo, Wajda ha reflejado la mezcla de motivos y reacciones en torno al estajanovismo, si bien en el contexto polaco.

El fin de la era estalinista fue también el de los mecanismos

coercitivos en la extracción de trabajo. Estos fueron sustituidos por sucesivas reformas basadas en complejos sistemas de incentivos individuales y colectivos que, sin embargo, no lograron mucho éxito. Tras la caída de Jruschev, la era bresnieviana se organizó en torno a un consenso no declarado: la burocracia no ofrecía apenas nada a los trabajadores, pero tampoco se lo exigía.

La URSS y los países del Este de nuestros días son el mejor ejemplo de cómo la industrialización, el paso del tiempo, la modernización cultural, el deseo de consumir, la evolución tecnológica y los incentivos económicos no son suficientes para extraer de los trabajadores una productividad similar a la lograda por el capitalismo occidental. Esto puede comprobarlo cualquiera que visite una fábrica o, simplemente, una cafetería, pues es difícil no sentirse asombrado por la baja intensidad del trabajo, las interrupciones, el escaso interés por el resultado, etc. No es necesario entrar en la discusión sobre si lo deseable es trabajar menos y consumir menos o buscar algún punto intermedio de equilibrio.

En todo caso, es improbable que, en el contexto de unas relaciones económicas internacionales lideradas por los países capitalistas de mayor productividad, ninguna sociedad pueda permitirse por sí misma otra opción que la primera. Para nuestro propósito basta con señalar que las pautas de trabajo del mundo occidental no son un producto espontáneo ni de las necesidades o anhelos humanos ni del desarrollo económico, sino el resultado de un prolongado conflicto en torno a las condiciones de vida y trabajo. Los actuales gobernantes soviéticos parecen inclinarse por la primera opción y poner la reorganización e intensificación del trabajo en el punto de mira de su política. Así lo expresa, en el lenguaje oblicuo de la burocracia soviética, Mijail Gorbachov:

> [En la época de Bresniev] la economía, por inercia, continuaba desarrollándose en un grado considerable sobre la base extensiva, se orientaba a incorporar a la producción recursos laborales y materiales adicionales. Como consecuencia, se redujo seriamente el ritmo de crecimiento de la productividad del trabajo [...] [Gorbachov, 1986: 34].

De aquí saca el dirigente soviético tres «enseñanzas»: que hay que examinar sinceramente el pasado, que hay que actuar con coherencia y decisión y, la más sustantiva,

> [...] puede decirse que la principal. [...] El avance será tanto más rápido cuanto más altos sean la disciplina, el grado de organización y la responsabilidad de cada uno por el trabajo encomendado, por los frutos del mismo [Gorbachov, 1986: 35].

El primer ministro comparte el diagnóstico:

> Tras analizar de un modo crítico la situación creada, el Partido adoptó medidas para reforzar la dirección de la economía y, ante todo, para elevar el grado de organización y la disciplina laboral [Rizhkov, 1986: 9].

Es un problema abierto el de determinar hasta qué punto un sistema social basado en la propiedad colectiva de los medios de producción puede ser capaz de elevar la productividad del trabajo, por un lado, y en qué medida puede llegar a hacerlo sin los elevados costes sociales asociados al proceso bajo el capitalismo, por otro. El tiempo dará una respuesta, aunque tarde en ser definitiva.

3. LA EXPERIENCIA COLONIAL: LA EMPRESA CIVILIZADORA Y LA CIVILIZACION DE LA EMPRESA

Nos compadecemos de los pueblos primitivos y tendemos a imaginarlos sometidos a un durísimo trabajo para atender a sus meras necesidades de subsistencia. Sin embargo, y sin llegar a hacer aquí el canto al feliz y buen salvaje, podríamos envidiarlos por numerosas razones, la primera de ellas por su trabajo. Es lo mínimo si tenemos en cuenta, por ejemplo, que los *bemba*, los hawaianos o los *kuikuru* sólo trabajan cuatro horas diarias, y los bosquimanos *kung* y los *kapauku* seis; todavía más si nos enteramos que los mismos bosquimanos trabajaban dos días y medio a la semana, lo que hace quince horas semanales, y los *kapauku* un día sí y otro no; y mucho más si consideramos que se trata de períodos de trabajo tranquilo y jalonados por interrupciones. No se trata de casos excepcionales, sino de una pauta normal entre los pueblos cazadores-recolectores (Lee y Devore, 1968; Sahlins, 1977; Meillassoux, 1979). Podemos pensar que no trabajaban más porque con ello, dado su primitivismo, sólo habrían conseguido más subsistencias que no podrían conservar y más objetos que no podrían transportar, lo que, dicho sea de paso, significaría atribuirles una racionalidad de la que nosotros, que acumulamos objetos que no necesitamos y que a veces ni siquiera tenemos tiempo de utilizar, hacemos poca gala; pero, en todo caso, no es ésa la cuestión.

El acceso a las técnicas agrícolas fue, lógicamente, una condición necesaria para el paso de la caza y la recolección a la agricultura y la ganadería, pero probablemente no fue suficiente. Seguramente fue más importante la presión del crecimiento demográfico sobre los recursos naturales, pues los cazadores-recolectores necesitaban de grandes extensiones para sobrevivir, al menos tierra adentro. Numerosos pueblos han rechazado, mientras han podido, la agricultura porque implicaba una mayor cantidad de trabajo, a pesar de conocer sus técnicas o poder acceder a ellas y de estar al tanto de su mayor «productividad»: así, por ejemplo, desde los muy primitivos *hadza*,

aun estando rodeados de pueblos agricultores (Sahlins, 1977: 41), pasando por los germanos según el testimonio contemporáneo de Tácito (Le Goff, 1983: 108), hasta, no hace mucho, los *bachkir* de los Urales (Le Play, citado por Lafargue, 1970: 12).

Como señala Marshall Sahlins (1977: 99ss.), la antropología occidental ha mantenido un doble prejuicio respecto a estos pueblos: por un lado, se los imaginaba trabajando constantemente sólo para sobrevivir, mientras por otro no dejaba de señalar su «haraganería congénita». Pero la realidad era más sabia: tenían unas necesidades limitadas y trabajaban solamente hasta donde se veían obligados a hacerlo para cubrirlas, más allá de lo cual preferían el ocio. Por otra parte, la estructura de parentesco existente no habría resistido un proceso de producción de mayor excedente y acumulación, como lo muestra su disolución progresiva en las economías agrícolas.

Aunque la economía campesina supone mayores cantidades de trabajo y, con ello, mayores posibilidades de acumulación y de diferenciación social, conserva la característica de buscar un equilibrio entre esfuerzo de trabajo y satisfacción de las necesidades. Ambos se sitúan en un punto muy superior, pero se mantiene, no obstante, la misma lógica cualitativa de la economía primitiva.

ECONOMIA DOMESTICA *VERSUS* ACUMULACION CAPITALISTA

La estigmatización de la economía de los pueblos primitivos y, por extensión, de todos los no occidentales, tiene su base peregrina en la constatación de que, al contrario que la economía capitalista y, en menor medida, la mercantil, no identificaban el punto óptimo de producción con su punto máximo. Desde tal punto de vista, el comportamiento del cazador-recolector que deja de trabajar tan pronto ha conseguido lo necesario para cubrir unas necesidades limitadas o del campesino que deja sin cultivar parte de sus tierras es tachado de económicamente irracional.

Cabe también pensar, sin embargo, que su racionalidad sea otra distinta de la de la acumulación mercantil o capitalista. Esto fue lo postulado y argumentado por A. V. Chayanov, un agrónomo y economista ruso que dedicó su vida al estudio de las explotaciones familiares campesinas durante los últimos años del zarismo y los primeros del Estado soviético —y que, por cierto, inspiró en gran me-

dida el «socialismo a paso de tortuga» de Bujarin—. Chayanov y la —según él— mal llamada «Escuela de Organización y Producción» presentaron con fuerza la idea de que la lógica económica del mercado y de la acumulación de capital no era aplicable al análisis del comportamiento de las unidades domésticas campesinas.

Si hemos contrapuesto con particular insistencia, y seguimos haciéndolo, la unidad de explotación familiar a la capitalista, lo hacemos en el nivel de la organización y de la producción: la explotación doméstica en contraste con la explotación basada en el trabajo asalariado. En este sentido hay dos maquinarias económicas completamente distintas que reaccionan de modo diferente ante los mismos factores económicos [Chayanov, 1985: 266].

En la teoría, los tratados de economía nacional desde Ricardo hasta nuestros días se han construido deductivamente a partir de la motivación y las estimaciones económicas del *homo economicus* que actúa como un empresario capitalista y levanta su empresa sobre la base del trabajo asalariado. Pero en la realidad ocurre que este clásico *homo economicus* a menudo no se sienta en el sillón del empresario, sino que es el organizador de la producción familiar. Por lo tanto, el sistema de economía teórica construido a partir de la actividad empresarial del *homo economicus* como capitalista es decididamente parcial y resulta inadecuado para conocer la realidad económica en toda su complejidad actual [*Ibid.*, 267].

La idea básica de Chayanov es que el núcleo de la racionalidad económica de la unidad doméstica es la búsqueda de un equilibrio entre la satisfacción de las necesidades familiares y la intensidad del trabajo (o, si se prefiere, la autoexplotación de la fuerza de trabajo). Para la unidad doméstica, la capacidad o fuerza de trabajo es algo dado, y el resto de los factores que intervienen en la producción (tierra y medios de producción producidos), así como el producto final, son las variables que, junto con la intensidad en el empleo de la capacidad de trabajo dada, debe manipular el campesino a la busca del citado equilibrio. La misma satisfacción de las necesidades —es decir, el nivel a alcanzar en la misma, el grado de bienestar— debe ser considerada como una variable dependiente en cuanto vaya más allá de las naturales y más elementales.

Este enfoque explicaría comportamientos del campesinado aparentemente irracionales —desde el punto de vista de la economía política del capital— como el aumento de la producción ante la caída de los precios —para lograr la satisfacción mínima de las necesidades— y su disminución cuando la remuneración del producto se

eleva, o presuntas paradojas en un sistema capitalista con una importante población campesina, como que los salarios bajen cuando el precio de los cereales sube —por malas cosechas que, al mismo tiempo que producen el alza de los precios, fuerzan a los campesinos a complementar sus ingresos trabajando como asalariados, lo que hace caer los salarios—, por citar sólo algunos agujeros en la capacidad explicativa de la economía clásica. (Huelga decir que, desde el punto de vista de la economía clásica, la caída de los precios agrícolas debería traer una disminución de la producción y, el aumento de los precios de los cereales, una elevación de los salarios.)

La conveniencia o no de cualquier iniciativa o alternativa para la explotación doméstica no sería evaluada en términos de coste-beneficio sino, de manera intuitiva, en función de sus efectos sobre el nivel de consumo y el nivel de intensidad del trabajo. Estos enmarcarían la «unidad teleológica subjetiva de la actividad económica racional, es decir, la explotación de la unidad» (Chayanov, 1985: 132).

[...] La energía desarrollada por un trabajador en una unidad doméstica de explotación agraria es estimulada por las necesidades de consumo de la familia y, al aumentar éstas, sube forzosamente la tasa de explotación del trabajo campesino. Por otra parte, el consumo de energía está inhibido por las fatigas propias del trabajo mismo. Cuanto más duro es el trabajo, comparado con la remuneración, más bajo es el nivel de bienestar en el cual la familia deja de trabajar, aunque es frecuente que para alcanzar incluso este nivel reducido deba hacer grandes esfuerzos. En otras palabras, podemos afirmar positivamente que el grado de autoexplotación de la fuerza de trabajo se establece por la relación entre la medida de la satisfacción de las necesidades y la del peso del trabajo [Chayanov, 1985: 84].

Chayanov (1985: 41) extendió esta lógica a toda unidad económica doméstica campesina, con independencia de que formara parte de un sistema de economía natural o se viera integrada en un sistema de economía nacional con unidades familiares de artesanos urbanos y/o en una economía feudal. Es importante subrayar que no se trata de la lógica de una economía natural o de subsistencia, aunque, por supuesto, se despliegue en ella de la manera más libre y completa. Se trata de la lógica de la producción doméstica, que persiste aun cuando sobre la multiplicidad de unidades en que se organiza se levanta un aparato de extracción tributaria del excedente. Chayanov señaló explícitamente su vigencia dentro de una economía feudal, pensando sin duda en el pasado europeo —que todavía era el pre-

sente en Rusia antes de la Revolución de Octubre—, y nosotros debemos ampliar la observación a los Estados tributarios que encontraron los europeos en Mesoamérica, Sudamérica y parte de Africa, además, naturalmente, de Asia. Los propios fracasos de la política agrícola soviética podrían tener su raíz no sólo en los disfuncionamientos de la gestión burocrática, sino en la persistencia de una lógica doméstica y campesina no rota, como en el mundo capitalista, por el mercado (no debe ser casual que la de Chayanov haya sido una de las primeras rehabilitaciones políticas y científicas traídas por la *perestroika*).

Esta «regla de Chayanov», como la denomina Sahlins, vale lo mismo para explicar el escaso trabajo de los *nupe* (Nadel, 1942), las intensas jornadas de los campesinos sometidos al trabajo complementario a domicilio de principios del capitalismo (Medick, 1976; Levine, 1977; Berg, 1985), la autolimitación del trabajo de los artesanos (Thompson, 1967) o la autorregulación del trabajo doméstico de las amas de casa actuales (Fernández Enguita, 1988c). Puede aplicarse, en general, a todas aquellas formas productivas en las que el trabajador mantiene el control sobre el proceso, la duración y la intensidad de su trabajo.

AMERICA: EL INDIO HOLGAZAN

La transición a las formas de trabajo propias del capitalismo toma la forma espectacular de un choque entre culturas allí donde aquél entra en súbito contacto con una sociedad enteramente distinta, cosa que ocurrió, en su momento, en las colonias. La «carga del hombre blanco», su «responsabilidad», su «labor civilizadora», no son, en definitiva, sino eufemismos para designar el denodado y brutal empeño europeo en hacer a los otros pueblos abandonar su modo de vida a cambio de las excelencias modernas de convertirse en proletario, fuera agrícola o industrial.

El problema del «reclutamiento» de trabajo asalariado se convirtió en el más grave afrontado por los europeos desde que pusieron el pie en las colonias. En esencia, el problema consistía —y sigue consistiendo en muchos sitios— en cómo transferir recursos humanos de la agricultura de subsistencia a los empleos pagados, cuando ello conlleva un cambio en la duración, la intensidad, las condiciones y el sentido del trabajo que supone una ruptura total con los patrones culturales existentes.

España fue la primera potencia imperialista europea en topar con el «problema» en sus posesiones coloniales. Aunque el nuestro no era precisamente un país puntero en el desarrollo capitalista, las empresas económicas que se pusieron en marcha desde el primer momento en las llamadas Indias Occidentales suponían formas de trabajo mucho más próximas morfológicamente a las del capitalismo (anterior a la Revolución industrial) que a las de la economía de subsistencia e incluso de los sistemas tributarios basados en la producción doméstica. Los españoles no iban a América a buscar unas oportunidades de subsistencia ausentes en su país de origen, sino a extraer un excedente con el que comerciar y enriquecerse. Las minas, las plantaciones y los obrajes requerían un trabajo regular al que las poblaciones indígenas no estaban acostumbradas y fueron harto difíciles de adaptar. Desde su llegada a las Antillas, por ejemplo, los españoles pudieron comprobar cómo los araucos se negaban a trabajar en las condiciones que se les proponían (Harris, 1960; Clementi, 1974).

Enseguida se estigmatizó a los indios como seres perezosos, vagos, holgazanes. Según escribía el agustino Xuárez al rey Felipe II, el indio era «por naturaleza», holgazán, flojo y dado al ocio y al vicio; «de su natural inclinación, son amigos del holgar» (Martín, 1954: 139; Florescano, 1980: 46). La Corona española escribía al virrey Mendoza de Nueva España que los indios «son perezosos por naturaleza» (Simpson, 1929: 156). El virrey Velasco repetía poco después que «los indios son inclinados a la ociosidad» (Florescano, 1986: 48).

En tales circunstancias, nada podía parecer más natural a los españoles que obligar a los indios al trabajo forzado. La Corona ordenaba en 1535 al virrey Mendoza que forzara a los indios a trabajar en las minas y en la construcción de monasterios y fortalezas, y, en 1542, cuando se trató de abolir el trabajo forzado, este sensato representante de la Corona no dudaba que, sin coerción, aquéllos se negarían a trabajar para los españoles. Al sucesor de Mendoza, Velasco, se le instruyó que:

> los indios deben ser obligados a trabajar por salario en los campos o en las ciudades, para que no anduvieran como vagabundos [Semo, 1985: 193].

El primer intento de solución, por supuesto, fue la esclavitud. Hasta mediados del siglo XVI, los indios fueron sometidos como esclavos para llevarlos a trabajar en las empresas agrarias, mineras e industriales de los ocupantes, así como en las obras públicas y religiosas de todo género, en el transporte de mercancías, etc. De hecho, la esclavitud indígena nunca desapareció totalmente durante el período colonial, pues, aunque la Corona la había abolido formalmente, siguió autorizada para los indios que se levantaran contra ella o sus representantes, y siempre era fácil para los españoles provocar o inventar tales levantamientos y difícil y poco tentador para la Corona verificarlos. Sin embargo, la esclavitud de los indios nunca se mostró muy rentable ni eficaz, pues el genocidio, los pesados trabajos, su vulnerabilidad a las enfermedades europeas y el derrumbamiento de su mundo hicieron pronto de ellos una fuente de mano de obra escasa y poco firme. A temperar la esclavitud y otras formas de trabajo forzado contribuyeron también la labor de fray Bartolomé de las Casas y otros defensores de los indígenas y la disparidad de intereses entre la Corona y la Iglesia, de un lado, y los colonizadores de otro. Mientras éstos tenían prisa por enriquecerse y, consecuentemente, por explotar con la máxima intensidad y en el mínimo tiempo la mano de obra disponible, aquéllas deseaban asegurarse una fuente tributaria a largo plazo, lo cual pasaba por estabilizar las comunidades indígenas y no matar precipitadamente a la gallina de los huevos de oro. En todo caso, los indios tenían que trabajar más, es decir, «vivir como hombres, o sea como los españoles» (González Sánchez, 1980: 138).

La solución fue doble. Por un lado, se sustituyó como esclavos a los indios por los negros traídos de Africa, más robustos, resistentes a las enfermedades europeas y capaces de aclimatarse a los trópicos del Nuevo Mundo en los que se extendían las plantaciones de productos altamente demandados por Europa. Esta fue una variante generalizada, sobre todo, en las zonas dedicadas a las plantaciones de azúcar y café, bajo el dominio tanto español como inglés, francés, holandés o portugués.

> En los siglos XVI y XVII [en el sur de los Estados Unidos de América] se había intentado utilizar a los indios para la producción en masa, pero pronto se vio que no servían para este tipo de trabajo, por lo cual se acudió a la importación de esclavos negros (Weber, 1974: 84; véase también Williams, 1973).

> Las colonias capitalistas se resolvieron por lo regular en *plantaciones*. Los indígenas suministraban la mano de obra necesaria. [...] Pronto se evidenció que los indios eran absolutamente inservibles para el trabajo de las plantaciones. A partir de entonces se inició la importación de esclavos negros, negocio que poco a poco se hizo con regularidad y adquirió considerable extensión en las Indias Occidentales [Weber, 1974: 254].

Por otra parte, se reguló el trabajo forzado de los indios de manera que su economía de subsistencia no resultara destruida. En realidad, fueron los españoles los que crearon tal economía. Al destruir los imperios preexistentes a su llegada —por otra parte ya en crisis— rompieron el delicado equilibrio basado en la redistribución de productos procedentes de distintas zonas ecológicas —sobre todo distintas altitudes—, lo cual produjo hambrunas que contribuyeron notablemente a diezmar a la población nativa. Además, con objeto de mejor controlar, evangelizar y movilizar para el trabajo a los indígenas procedieron a su «congregación» y «reducción» en pueblos que sustituirían a las viejas aldeas y a la dispersión demográfica. Responsabilizando a la comunidad de los tributos de todo género, crearon ésta y la convirtieron en la unidad social básica. Y, a diferencia de los imperios autóctonos anteriores, los españoles extrajeron tributos como aquéllos pero no dieron nada a cambio, salvo poblar la geografía de iglesias y monasterios y, por supuesto, de núcleos de arquitectura colonial para disfrute de los colonizadores.

En cuanto a la movilización del trabajo, la esclavitud de los indígenas, con la excepción de los obrajes, dejó paso primero a la encomienda y luego al repartimiento de indios. La primera consistió en obligar a los indios de una zona a trabajar para el encomendero, un colonizador español, que a cambio tenía las obligaciones teóricas de defenderlos, evangelizarlos y civilizarlos. Como la Corona no quería ver estabilizarse una nueva clase feudal con la que compartir su poder, se negó siempre a que la encomienda fuera hereditaria —aunque, en la práctica, permitió repetidamente su transmisión de padres a hijos—; sin embargo, esta medida, que teóricamente separaba aún más al indio del esclavo, se volvió en contra de aquél, pues, no teniendo el encomendero garantía alguna de poder conservar indefinidamente su derecho sobre el trabajo del indio, ponía el máximo interés en explotarlo aceleradamente.

En 1536 y, sobre todo, en 1542 se sustituyó la encomienda por el repartimiento. El indio ya no estaba vinculado necesariamente a un encomendero, sino que éste o cualquier otro colonizador debían

solicitar, para emplear su trabajo, el permiso del representante de la Corona, quien se encargaba de verificar que efectivamente existiera tal necesidad. El repartimiento significó respecto de la encomienda el paso de la inmovilidad del trabajo indio a su movilización en función de las necesidades variables, una forma de racionalización y rotación del trabajo forzado (Semo, 1985: 222).

[...] Bajo las formas legales de la encomienda y el repartimiento, se oculta la esclavitud latente y generalizada de la población indígena. El encomendado o repartido no ha sido arrancado a su vida comunitaria pero ha sido brutalmente transformado en instrumento para la construcción de una nueva economía y una nueva sociedad, ajena a la lógica del desarrollo de la suya propia; una economía y una sociedad en la cual ocupa el más bajo de los escalones sociales. No es propiedad privada del conquistador pero es tratado como «propiedad prestada» cuyo valor de uso debe ser aprovechado lo más rápidamente posible. Su condición es la de esclavo colectivo de quien se dispone indistintamente para labrar las tierras de las granjas trigueras, transformar a Tenochtitlán en la ciudad de México, hacer funcionar ingenios de plata que se encuentran a cientos de kilómetros de su comunidad, o transportar, en calidad de *tameme*, las pertenencias del conquistador en las junglas de Centroamérica [Semo, 1985: 206].

Pero hay otras diferencias importantes entre la encomienda y el repartimiento, de un lado, y la esclavitud, de otro. En primer lugar, el esclavo es una propiedad que el amo debe mantener para no perder la renta capitalizada invertida en él, mientras que el encomendero no tiene otra responsabilidad con el indio que pagarle su bajo salario. En segundo lugar, el indio encomendado o repartido sigue reproduciéndose a partir de su economía de subsistencia, gracias a lo cual quien lo emplea debe hacer frente a costes menores por su trabajo. La encomienda es la reproducción en América de la servidumbre europea, y el repartimiento le añade la movilidad de la mano de obra propia del trabajo asalariado. El trabajo del encomendado no era retribuido, el del repartido sí; por consiguiente, podemos considerar a éste como una figura de transición entre la servidumbre y el trabajo asalariado cuando el trabajador de la economía de subsistencia no se muestra por sí mismo en disposición de aceptarlo.

Bajo la encomienda, la intensidad del trabajo del indio era incontrolable para la Corona y sus representantes y dependía de las necesidades y el grado de brutalidad que fuera capaz de aplicar el encomendero. Bajo el repartimiento, el ochenta por ciento de los

indios —el resto eran niños, ancianos y algunos privilegiados— trabajaban para los españoles entre dos y cuatro semanas al año —sin contar el tiempo de desplazamiento, a menudo largo—, lo que suponía para las comunidades poner a su disposición, permanentemente, entre el 2 y el 4 por ciento de su fuerza de trabajo —más tarde entre el 4 y el 10 por ciento—, según la intensidad requerida por los ciclos productivos (Semo, 1974: 223-225; Florescano, 1986: 42).

La encomienda y el repartimiento, en formas puras, derivadas o intermedias, existieron de manera generalizada en todas las colonias españolas en América, bajo nombres distintos como la *mita* del Perú y Bolivia, el *cuatequil* o *coatequil* de Nueva España, la *mita*, el *alquiler* y el *concertaje* de Colombia, etc., renaciendo de nuevo en el siglo XIX (Zavala, 1943: 69ss.; Ots Capdequí, 1975: 25-28; Bagú, 1969; Wallerstein, 1979: 130, 474; Wolf, 1982: 136-137; Kubler, 1963: 371-373; Cardoso y Pérez Brignoli, 1987: II, 171; Klein, 1967: 138ss.).

Por lo demás, el rechazo del trabajo intenso y continuado no iba a ser sólo cosa de los indios. A finales del siglo XIX sería también una característica de los gauchos en Argentina y el sur de Brasil y, en general, de los *caipiras* en este último país. La semana laboral de éstos, cuando existía, era de cuatro días a la semana (Candido, 1987: 87). Esto no era privativo del campo, pues también los industriales se quejaban amargamente a finales del pasado siglo; por ejemplo, los de la União Itabirana, de Minas Gerais:

[...] Desgraciadamente, pocos tienen ningún interés por sus tareas, [...] no se someten a ningún control sistemático, [...] no permanecen en sus empleos, no dan importancia a sus contratos [...].

[...] Entregados a sus vidas indolentes, trabajando tres o cuatro días por semana, no quieren ganar más que un salario miserable, porque sólo piensan en comer, masticar palitos, beber *cachaça* y corromperse [Stein, 1979: 71; Rago, 1985: 20-21].

Lo mismo en la agricultura, según afirmaban los cultivadores de café en 1880, y los diputados de São Paulo por la misma época. Véase, respectivamente:

Los nacionales [...] son tan refractarios al trabajo sistematizado, que es un número muy reducido el que se presta al alquiler regular de sus servicios en bienes de explotación agrícola [Kowarick, 1987: 65].

Los trabajadores nacionales se limitan a la caza y a la pesca [...], rechazan

el servicio de *camarada,* no quieren prestarse al servicio del cultivo de la tierra [Cardoso, 1962: 209].

Al terminar la primera mitad de este siglo, el autor de *Os Sertôes,* Euclides da Cunha, todavía podía describir la actitud del *sertanejo* ante el trabajo diciendo que «pasan las horas matando, en el significado estricto del término, el tiempo» (Gnacarini, 1980: 147). Del sometimiento del *caipira* trataremos más adelante.

AFRICA: LA MISION DEL HOMBRE BLANCO

La colonización africana en el siglo XIX ofrece otro escenario en el que observar la escasa disposición natural de la persona a integrarse en lo que hoy entendemos por trabajo. A diferencia de América, Africa era un continente escasamente poblado cuando los colonialistas europeos pasaron de limitarse a comerciar con mercancías exóticas o capturar esclavos en sus costas a levantar directamente explotaciones diversas en su territorio, de manera que los nativos siempre tenían a su disposición tierras adicionales. Los habitantes del Africa negra o subsahariana obtenían su sustento de la caza y la recolección o de formas de agricultura arcaicas, y sólo ocasionalmente habían conocido formas políticas tributarias desarrolladas. El clima era hostil para los europeos, poco preparados para hacer frente a las enfermedades asociadas, lo cual desalentó la colonización masiva. Además, las potencias que llevaron a cabo la colonización del continente eran ya, en el siglo XIX, sociedades capitalistas relativamente avanzadas y querían disponer de la forma más flexible y rentable que puede adoptar el trabajo ajeno, la de trabajo asalariado.

La mayor preocupación iba a ser, por consiguiente, el desarrollo de una fuerza de trabajo no cualificada y barata (Berg, 1977), pues, cualificada y cara, en términos comparativos, la poca que hacía falta podía importarse de Europa. Los colonos no tenían empacho en reclamar abiertamente lo que, al parecer, consideraban como un inalienable derecho humano *y blanco.* Así, una organización de colonos blancos en Kenya se quejaba ante el gobernador británico:

Debemos hacer notar a Vuestra Excelencia que es enormemente injusto invitar al colono a este país, como se ha hecho, darle tierras en unas condiciones que exigen el trabajo y, al mismo tiempo, privarle de los fundamentos en que se basaban la totalidad de su esfuerzo y su esperanza, concretamente una mano de obra barata [Wolff, 1974: 93-94].

En pura teoría económica clásica, los nativos tendrían que haber corrido en tropel a competir por los empleos asalariados que les ofrecían los blancos para después, con el dinero obtenido, comprar las apetitosas mercancías ofrecidas también por ellos. Pero no fue así en modo alguno. Los nativos, en general, no tenían grandes necesidades de las mercancías que los blancos les ofrecían. No les desagradaban, probablemente, pero tampoco correspondían a ninguna necesidad obvia que no estuviera cubierta por una agricultura y una artesanía rural bastante integradas. Unas pocas mercancías, a cambio de las cuales ellos también podían ofrecer bienes, bastaban como artículos de lujo para fines ornamentales, de prestigio, etc. En general, los europeos tuvieron bastantes dificultades para introducir sus productos. Los africanos no mostraban demasiadas necesidades que pudieran estimular el comercio europeo.

Tan amarga experiencia no era nueva para los europeos. Los chinos ya se habían declarado autosuficientes, como le hizo saber su emperador a Jorge III en 1793: «no nos falta de nada [...] y ya no necesitamos las manufacturas de vuestro país» (Wolf, 1982: 254). La India producía textiles muy superiores a los de Europa y más baratos. En vista de lo cual, las potencias coloniales, Inglaterra en primer lugar, se lanzaron a toda una serie de tropelías que, por lo visto, no hicieron enrojecer a los partidarios del libre comercio —aunque, naturalmente, no figuran en los manuales de economía—: hicieron la guerra a los chinos para imponerles el consumo del opio —mercancía cuya oferta consideraron la más capaz de generar su propia demanda—, destruyeron de manera sistemática las manufacturas y la artesanía de la India y ocasionaron las mayores hambrunas de su historia, corrompieron a los norteamericanos nativos y a los polinesios con la venta de alcohol y armas, etcétera.

Pero lo más terrible para los europeos era que los demás pueblos, además de no desear ser sus clientes, no estuvieran dispuestos a ser sus asalariados, es decir, que no quisieran dejarse explotar en aras de la civilización. En contra de lo que los europeos pensaban, no es difícil comprender que constituía una muestra de elevada racionalidad no querer abandonar sus condiciones de vida por las que el capitalismo intruso les ofrecía.

Ante tan molesta falta de cooperación con la noble obra civilizadora, los europeos no dudaron ni por un momento que tenían el derecho, incluso el deber, de hacer trabajar a esa masa de gente indolente, por su propio bien, aunque fuera en contra de su voluntad. Por consiguiente, se impusieron todas las variantes imaginables del trabajo forzado. En primer lugar, los europeos obligaron a los nativos a trabajar en toda clase de obras de infraestructura necesarias para la colonización. Basándose en la tradición de participación colectiva en trabajos comunales, impusieron, a través de los jefes, la realización de toda suerte de trabajos de construcción y mantenimiento en los enclaves blancos. Puesto que no había medios de transporte mecanizados, ni tracción animal —inviable por la abundancia de la mosca tsé-tsé—, rápidamente hicieron de los nativos su medio favorito de transporte, forzándolos a trabajar como porteadores, llevando de aquí para allá las pertenencias de los funcionarios, los suministros de las ciudades, las mercaderías de los comerciantes, las cosechas mercantiles, las armas, etc. El ferrocarril y las carreteras, en especial, fueron la forma de iniciación al trabajo «a la europea» para muchas decenas de miles de africanos, y para buena parte de ellos también la tumba. (Véase Wolff, 1974; Isaacman, 1976; Hammond, 1966; Igbafe, 1979; Wiedner, 1964; Berg, 1977; Dumont, 1969; Skinner, 1964).

Pero el Africa subsahariana, aunque fuera el mejor escaparate, no fue la única sede del trabajo forzado. Fue también común en el norte musulmán, por ejemplo la *préstation* de la Argelia francesa, por la que se obligaba a los argelinos a trabajar, ellos y sus camellos y bueyes, para los colonizadores, aunque era conmutable por dinero (Wickins, 1986: 37). No faltó tampoco en Asia: en las minas y las plantaciones de Tonkín bajo la dominación francesa (Dumont, 1969: 39), en Turquía bajo los alemanes, así como para algunas tribus indias y en las plantaciones del sur de Asia en general (Myrdal, 1968: 969, 971).

Volviendo al Africa subsahariana, fuera de esas formas «normales» de extraer trabajo forzado existieron otras cuantas más o menos pintorescas. Los convictos fueron puestos a trabajar en carreteras, etc., casi por doquier (Berg, 1977: 170). En las colonias portuguesas, en particular, la condena o, simplemente, la presunción de haber cometido un delito, permitieron de forma abusiva obligar a trabajar a los nativos (Isaacman, 1976: 84). Se vendieron los derechos sobre el trabajo de los nativos con los terrenos que ocupaban: la Compañía

Azucarera de Mozambique, por ejemplo, tenía derecho a hacer trabajar a los habitantes de las tierras que compraba en las colonias portuguesas (Hammond, 1966: 157).

La moral colonialista aceptaba sin remilgos el trabajo forzado para tareas de «interés público» tales como la construcción de carreteras, puentes, ferrocarriles y edificios administrativos, la intendencia militar o el transporte de suministros a los centros coloniales; también para fines de estatuto más discutible, como portear los enseres de los funcionarios, servirles personalmente o construir sus residencias de descanso. No estaba bien vista, en cambio, la idea de que pudiera forzarse a los nativos a trabajar para empresas privadas o particulares. Sin embargo, este principio era violado constantemente, tanto en las colonias portuguesas, francesas y belgas como en las más remilgadas colonias británicas. En el caso de las colonias francesas, ya hemos aludido a Argelia, pero puede hacerse también al Alto Volta, Costa de Marfil, Chad o Tonkín (Berg, 1977: 170; Dumont, 1969: 38; Skinner, 1964: 158). Tal como se encargó de aclarar Jules Ferry: «La Declaración de los Derechos del Hombre no se ha hecho para los africanos» (Dumont, 1969: 37). Se dio, por supuesto, en las colonias portuguesas, donde los nativos de Angola y Mozambique que no eran llevados a emplearse para los ingleses fuera de sus tierras eran forzados a trabajar para los colonos blancos locales (Isaacman, 1976: 86), cuando no sometidos al *chibalo*, es decir, conscriptos para el trabajo para particulares y susceptibles de ser alquilados y realquilados (Hammond, 1966: 325). Tan celosos eran los funcionarios portugueses en el reclutamiento de trabajadores, que hasta el obispo anglicano de Lebombo tuvo que quejarse, en 1906:

> Los nuevos ferrocarriles [en Mozambique] están siendo todos construidos con trabajo forzado. Fue para este propósito que la policía vino a buscar a uno de nuestros subdiáconos y se lo llevó de la iglesia, no hace mucho, mientras estaba dirigiendo el servicio [Hammond, 1966: 325].

Y se dio en el ejemplar y cristiano Congo Belga, donde se puso a medio millón de adultos a extraer caucho silvestre, siguiendo con ello las prácticas de los holandeses en las Indias orientales, reputadamente rentables (Gann y Duignan, 1979: 126, 142).

LA COERCION INDIRECTA

Resulta difícil distinguir el simple trabajo forzado de los impuestos en trabajo, impuestos en trabajo conmutables en dinero, o impuestos en dinero conmutables por trabajo. Las obligaciones de los poblados del Congo Belga tenían la forma de impuestos: se veían en el deber de entregar un cierto número de soldados y de trabajadores «libres», realizar portes y extraer caucho (Gann y Duignan, 1979: 130). En Mozambique, los impuestos sobre los jefes eran pagados con el trabajo de sus esclavos en carreteras y plantaciones (Hammond, 1966: 157, 159) —los esclavos existían de antemano, pero el trabajo al que los sometieron los europeos no guardaba ninguna relación con la suave servidumbre doméstica de la que se les sacaba—. En general, hubo impuestos en trabajo en las colonias alemanas, francesas y portuguesas (Wickins, 1986: 57). Por cierto, que el impuesto en trabajo no les libró del pago de otros: así, una aldea típica del Congo Belga, formada por unas cuarenta personas, estaba obligada todos los años a entregar cuatro personas a tiempo completo para servir al gobierno y otras diez para obras públicas o para la recolección de caucho y marfil, pero también tenía que entregar cinco ovejas, cincuenta pollos, tres mil libras de maíz, unas trescientas libras de otros vegetales y ciento cincuenta libras de caucho silvestre (Wiedner, 1964: 222).

Lo primero que hicieron los ocupantes fue gravar a los nativos con impuestos en dinero que les forzaran a asalariarse para conseguirlo. Fue una fórmula generalizada, con la excepción de la Costa del Oro (Berg, 1977: 166). Así, por ejemplo, a finales del siglo pasado, el impuesto en Mozambique, el *mussoco,* estaba fijado en 800 *réis,* lo que obligaba a los *colonos* (nombre portugués para los habitantes nativos) a trabajar durante dos semanas, a 400 *réis* cada una, para el gobierno o el arrendatario de las tierras (Hammond, 1966: 157). Los que no podían pagar eran sometidos a trabajos forzados, y la recolección fiscal era a menudo una ocasión para los *sepais* de maltratar a los hombres, violar a sus mujeres e hijas y llevarse cualquier cosa que les apeteciera (Isaacman, 1976: 88). En el Alto Volta francés, los morosos eran directamente expropiados (Skinner, 1964: 158). En Kenya y Nyasalandia, los que trabajaban asalariados para los europeos solamente tenían que pagar la mitad del impuesto (Berg, 1977: 167). El impuesto tomó muchas formas: en dinero, en trabajo o en especie; siendo en dinero, conmutable por trabajo o no; por cabeza, por choza o por poblado; comparativamente bajo y a cambio de algunos servicios —pero no muchos ni muy claros—, como en los dominios británicos, o comparativamente alto y a cambio de nada, como en los portugueses. Además de forzar a los nativos al trabajo, fue una manera de impedir la acumulación por su parte.

Los españoles ya habían inventado y puesto en práctica, mucho antes, el procedimiento de los tributos monetarios para forzar al trabajo a los indios en América. Las prestaciones en trabajo fueron sustituidas, con el paso de la encomienda al repartimiento, por impuestos en dinero, pero los indígenas sólo podían obtenerlo trabajando para los españoles. La Iglesia puso asimismo su granito de arena al cobrar, también en dinero, las obvenciones religiosas. Alcaldes y corregidores les obligaban a comprar ciertas mercancías, figura a la que también se dio el nombre de repartimiento (Semo, 1985: 221; Florescano, 1986: 108-111), y tenían igualmente que pagarlas en dinero.

De manera que, mediante distintas formas de presión extraeconómica se intentó forzar a los africanos al trabajo, esencialmente por el procedimiento de crearles nuevas necesidades y de impedirles satisfacerlas —las nuevas y las viejas— por medio de su economía tradicional. Pero, aun así, nada discurrió como los europeos pensaban: el contacto con la economía monetaria no desató las necesidades y apetencias de los nativos ni, por consiguiente, sus deseos de trabajar por un salario. En realidad, lo que apareció fue lo que los anglosajones llaman el *target worker* (trabajador por o con un objetivo), es decir, el trabajador que acude al trabajo en busca de algo, lo consigue y se va. Todavía en los años cincuenta, afirmaba un informe oficial referido a Kenya:

> De un total de unos 350 000 trabajadores varones adultos africanos empleados fuera de las reservas, se calcula que más de la mitad son del tipo migratorio o «por objetivos» *(target)*; es decir, se trata de trabajadores que han dejado las reservas con un propósito específico —por ejemplo, conseguir dinero suficiente para pagar los impuestos, reponer el guardarropa o adquirir una esposa [...] y volver a las reservas una vez logrado ese propósito—. Muchos de ellos no pasan ningún año más de seis meses fuera de las reservas y, a todos los efectos prácticos, deben ser considerados como trabajadores temporeros [...] [De Briey, 1977: 200].

Antes, las cosas habían estado peor. En la misma Kenya, a principios de este siglo, el período medio de trabajo de estos trabajadores era de un mes —en todo caso, siempre menos de dos— (Wolff,

1974: 96). Las mismas quejas podían oírse en Africa del Sur (Schapera, 1967: 148) y, en general, por doquier en toda Africa (Barber, 1961); y también en los países hoy llamados subdesarrollados de otros continentes como Latinoamérica (Frank, 1979) y Asia (Moore, 1965: 36).

En la jerga económica, esto conduce a lo que se llama la curva de oferta de trabajo de pendiente decreciente, esto es, al hecho de que, si aumentan los salarios, los trabajadores abandonan antes sus empleos porque consiguen antes sus objetivos. Como dice el refrán que no hay mal que por bien no venga, o que el señor aprieta pero no ahoga, esta desafortunada circunstancia tiene también una ventaja no despreciable para los empresarios, pues, desde un punto de vista económico, justifica —o, al menos, así lo creen algunos— los bajos salarios como manera de retener a los trabajadores en sus puestos en aras de la eficiencia y la racionalidad económica generales y a pesar de su irracionalidad individual.

Ni las privaciones de una economía campesina yugulada, ni la presión de los impuestos en dinero, ni las cualidades fascinantes de las mercancías occidentales, pues, fueron suficientes para que se constituyeran un mercado de trabajo y una oferta de mano de obra asalariada a la medida de las necesidades de los capitales europeos, particularmente en términos de abundancia y rendimiento. En consecuencia, y aún con la consigna de «¡Trabajo libre!» en el corazón, los colonizadores, ávidos de mano de obra, hubieron de recurrir a diversas formas de compulsión a medio camino entre el trabajo forzoso o la esclavitud y el «trabajo libre».

En cierto sentido, y por razones distintas, nadie deseaba el trabajo forzado. Los nativos por razones obvias, y los europeos, porque preferían que los africanos hiciesen voluntariamente lo que ellos les forzaban a hacer obligatoriamente. Freire de Andrade, pensando en el Mozambique de 1907, expresaba claramente los escrúpulos morales —¿o lingüísticos?— de los colonizadores:

> Esclavitud o trabajo forzado son palabras que suenan terribles a los oídos de nuestro siglo, y quizá sea por eso por lo que se usan para amenazar a los que desean arrancar al hombre negro del estado de ociosidad que les es tan caro [...] Yo no deseo la esclavitud en ninguna forma ni aspecto, pero sí deseo el deber de trabajar, impuesto por la gran ley de la naturaleza que está incorporada en nuestros estatutos, y no creo que el negro deba escapar a ella a través de la lenidad de la ley y a través de la práctica de esa verdadera esclavitud que impone sobre la mujer [Citado por Hammond, 1966: 324-325].

Sin necesidad de llegar a estos emocionados arranques de feminismo —fuera de casa y fuera de tiesto—, los colonizadores, especialmente los británicos, se inclinaban por formas más indirectas de incitación o compulsión al trabajo, antes que por el trabajo directamente forzado. En parte porque cuadraban mejor con la moral de la época, pero, sobre todo, porque la compulsión no se mostraba muy eficaz.

Los ejércitos fueron otro poderoso medio de coerción indirecta. Vale la pena detenerse un momento a señalar su especial significación en la modernización forzosa de las poblaciones africanas y americanas, sobre todo las primeras. Por supuesto, su función más elemental fue expulsarlas de sus tierras y reprimir cualquier resistencia. Pero la expulsión de sus tierras no sólo tenía el fin de que las dejaran libres para los colonizadores europeos, sino también, a menudo, el de que no lograran mantenerse en una economía cerrada de subsistencia y se vieran obligados a someterse total o parcialmente al trabajo asalariado.

En Argentina, la llamada «conquista del desierto», que no lo estaba tanto, consistió en gran parte, cuando no en su simple exterminio, en el traslado masivo de indios fuera de sus zonas naturales para someterlos al trabajo asalariado o, más burdamente, a la esclavitud. Así, los pampas fueron enviados al Tucumán a partir de 1879, los matacos a Orán en 1859, etc. La campaña del Chaco, en 1884, tuvo como glorioso resultado el de incorporar a la producción «20 000 brazos viriles que se encontraban inútiles» (Iñigo Carrera, s/f: 33).

En toda la pampa y otras zonas de Argentina, la amenaza de reclutamiento forzoso y envío a primera línea pendió mucho tiempo sobre las cabezas de todos aquellos que no fueran honrados «labriegos» o «ganaderos», es decir, hacendados, o no pudieran demostrar estar trabajando para ellos mediante la papeleta de conchabo; una amenaza de la que da buen testimonio el *Martín Fierro,* y que sirvió para terminar con la figura del gaucho independiente. En Brasil, el mismo expediente fue utilizado contra los *caipiras* renuentes al trabajo asalariado. Para reforzar la eficacia de la Ley de Arrendamiento de Servicios —es decir, de contratos de trabajo— de 1879, el diputado Barreto no dudaba que el ejército sería de gran ayuda:

> Como nuestra población libre todavía no se halla habituada a los asiduos trabajos agrícolas, como sería de desear, entiendo que no basta con regular

los derechos y deberes de arrendatarios y arrendadores; es también indispensable que creemos algún *incentivo* poderoso para el trabajo; un incentivo que nos garantice la *estabilidad* de los servicios que hoy no podemos conseguir. [...] Con vistas a tal incentivo, se me ocurrió *eximir del reclutamiento para la marina y el ejército, así como del servicio en la guardia nacional, a todos aquellos arrendadores que se emplearen de manera efectiva en el cultivo de los principales géneros de exportación, café, algodón y azúcar* [Lamounier, 1988: 82].

Esa fue la función principal del reclutamiento militar forzoso, llenar las vacantes en las plantaciones y las fábricas, y no en el ejército, tal como se reconocía sin ambages en la correspondencia interna oficial (González Arroyo, 1982: 67). El mecanismo funcionó tan bien que muchos hacendados pudieron conseguir así, no ya trabajo asalariado, sino incluso trabajo gratuito (Lamounier, 1988: 83; González Arroyo, 1982: 68).

El ejército desempeñó, además, una función disciplinaria directa. Como escribía un testigo argentino de principios del XIX:

Los alcaldes [...], o magistrados de villa, son requeridos para arrestar a todos los vagos que no tienen medios visibles de vida y los envían a los cuarteles donde se les trata rudamente hasta domarlos [Rodríguez Molas, 1982: 130, y también 149].

En el Alto Volta, el reclutamiento del Ministerio de la Guerra francés alcanzaba a unas 45 000 personas al año (Skinner, 1964: 162). En ocasiones como ésta, la tradición guerrera de los *mossi* hacía que resultara más fácil reclutarlos para el ejército que para el trabajo asalariado; una vez reclutados, se los enviaba a trabajar a las obras públicas o las empresas privadas de Costa de Marfil. Se hizo trabajar como asalariados en obras civiles a miles y miles de nativos que, voluntariamente o por fuerza, se habían convertido en soldados, como en los ferrocarriles del Congo Belga y, en general, en las colonias francesas (la llamada *deuxième portion*) (Skinner, 1964: 175; Wickins, 1986: 58). Por el contrario, en otras ocasiones, cuando las necesidades eran de otro signo, voluntarios reclutados para un empleo particular eran detenidos, transportados a centros militares y enrolados a la fuerza, como en Mozambique. El gobernador de Tete reconocía en un informe de 1908 que la principal causa de emigración era el miedo a servir en el ejército (Isaacman, 1976: 85). Entre 1892 y 1914 pasaron 66 000 hombres por las filas de la *Force Publique* del Congo Belga. Ahí se acostumbraron a la puntualidad, al orden, a estar permanentemente ocupados y a no preguntarse en qué ni para qué, adquiriendo, en definitiva, las virtudes del asalariado dócil. Por lo visto, los resultados eran espléndidos:

Durante horas, los reclutas permanecerán en destacamentos sin hacer otra cosa que levantar alternativamente su mano derecha y su mano izquierda siguiendo los gritos estridentes de *Droit!* y *Gauche!* A los pocos días se produce un extraordinario cambio incluso en los más primitivos de estos reclutas. Parecen adquirir el arte de convertirse a sí mismos en autómatas y antes de que termine el entrenamiento de seis meses ya pueden realizar las más complicadas evoluciones y moverse en grandes formaciones con una precisión y una uniformidad con las que no podría competir ninguna tropa europea [...] [Mountmorres, citado por Gann y Duignan, 1979: 80]

LAS FORMAS DE TRANSICION AL TRABAJO LIBRE

La esclavitud fue abandonada, por su escasa rentabilidad y bajo la presión de la opinión liberal, antes de que se hubieran asegurado las condiciones para el surgimiento de un «mercado de trabajo libre» suficientemente desarrollado para suministrar a los empresarios una mano de obra abundante, barata, eficaz y dócil. En América, donde la disponibilidad inicial de tierras —para los blancos y a costa de los indios— y la vocación de propietarios de los inmigrantes europeos hacía extremadamente difícil su sujeción al trabajo asalariado y los indios tampoco ofrecían una alternativa plausible, rentable y eficaz, fueron los negros africanos, arrancados a la fuerza de su lugar de origen y fácilmente distinguibles de los libres por su color, los que suministraron la mano de obra cautiva de las plantaciones, tanto en América del Norte como en el Caribe o el Brasil y, en menor medida, en las colonias españolas del continente. En Africa, donde los negros estaban en su medio natural e histórico y la colonización económica fue tardía, nunca se convirtió en la forma dominante de trabajo. Tanto la imposible esclavitud generalizada en Africa como el vacío dejado por la abolición en América fueron cubiertos con el recurso a formas contractuales situadas en diversos puntos intermedios entre el trabajo forzado y el asalariado libre.

Aquí juegan un papel esencial tres figuras que han dominado la escena colonial africana —y también, en menor medida, la asiática y la latinoamericana— durante mucho tiempo: el funcionario colo-

nial, que primero fue militar, después civil y, finalmente, natural del país; el jefe local, generalmente impuesto o comprado por las autoridades ocupantes; y el agente de reclutamiento, trabajando por cuenta propia o ajena y a veces también comerciante. Los funcionarios coloniales desempeñaban a menudo un papel abiertamente compulsivo, forzando el reclutamiento de los nativos mediante malos tratos físicos, detenciones, encadenamientos, intimidación, etc., como en el caso de Mozambique (Isaacman, 1976: 84) o el Congo Belga, o uno más discreto, el de «apóstoles del trabajo», como en el mismo Congo Belga (Gann y Duignan, 1979: 75, 202) o en Kenya (Wickins, 1986: 117; Wolff, 1974: 102, 122-123). No obstante, si se considera que los funcionarios coloniales reunían la autoridad militar, policial, judicial y fiscal, se comprenderá enseguida que sus deseos eran órdenes para los nativos y sus sugerencias y estímulos, por consiguiente, muy difíciles de distinguir de la compulsión, si alguna vez lo intentaron. Aquí se siguió, una vez más, la secuencia habitual: primero hizo falta la fuerza, después bastó con su evocación.

Los jefes locales jugaron a menudo un papel no menos lamentable. Impuestos por las potencias coloniales, con frecuencia en contra de los deseos de los habitantes, apoyados en la fuerza de su superioridad militar, libres de los tradicionales vínculos de reciprocidad y comunidad que habían limitado el poder y las acciones de sus predecesores y con prisa por hacerse una fortuna apoyándose en una posición que podían perder tan rápidamente como la habían ganado, fueron muchas veces, en su celo servil, tan lejos como ni siquiera las autoridades ocupantes habrían osado pedir. Colaboraron en el reclutamiento de trabajo asalariado para empleadores públicos y privados y pusieron su granito de arena haciendo degenerar hasta el abuso la vieja tradición de los trabajos comunales para los jefes. No era raro que se apropiasen de una parte del salario de sus súbditos, generalmente un tercio (Igbafe, 1979: 134). Una magnífica descripción del papel ambiguo y contradictorio de los jefes locales en otro contexto, el de Perú al comienzo de la segunda mitad de este siglo, es la ofrecida por Manuel Scorza en las cinco novelas que componen el ciclo *La guerra silenciosa*.

Finalmente, los agentes de reclutamiento desarrollaron todo tipo de prácticas rayanas en la caza de esclavos. A menudo forzaron pura y simplemente a los nativos a aceptar el trabajo mediante la violencia, por sí mismos o con el apoyo activo de los funcionarios coloniales. En otros casos, el agente de reclutamiento era el comerciante

y combinaba hábilmente las dos funciones: encandilaba al nativo con productos que excitaban su imaginación, le vendía a crédito y le hacía caer en deudas leoninas cuyas dimensiones, sin ninguna experiencia en el cálculo monetario, era incapaz de evaluar; una vez que estaba atrapado por las deudas, le daba a elegir entre aceptar el trabajo asalariado para pagarlas o perder su libertad, sus tierras o ambas (Berg, 1977: 66). Esta fórmula era también habitual en los Andes; por ejemplo, en Perú, donde el contrato de larga duración recibía el nombre de enganche, siendo, en realidad,

> un acuerdo múltiple que establecía un individuo denominado «enganchador», con el capitalista por un lado y el trabajador del otro, sin que exista una real relación salarial entre el capitalista (hacendado) y el trabajador indígena inmigrante. [...] El enganchador era aquél que iba a las provincias vecinas de la sierra, instalaba un pequeño tambo, hacía propaganda de sus productos y comenzaba a entregar a los indígenas mercancías a crédito y ocasionalmente dinero, previa firma de un documento. Creada la deuda el enganchador exigía su pago. Raros eran quienes lograban hacerlo, pues la mayoría no tenía dinero. Así el enganchador, utilizando ésta y otras modalidades, lograba recolectar trabajadores para los valles vecinos [Burga, 1976: 242-243]

Esta modalidad duró en Perú hasta pasado el primer tercio del siglo XX. En otros momentos y lugares, los agentes habían llegado a ser personajes casi todopoderosos, como los *gomastas* indios, agentes locales de la tristemente célebre Compañía de las Indias Orientales (Mukherjee, 1974).

Sin embargo, no bastaba con reclutar: había también que mantener a los trabajadores una vez que éstos descubrían que las condiciones de trabajo eran peores que todo lo que habían imaginado. Esto resultaba harto difícil allá donde existía la posibilidad de abandonar el empleo y volver al cultivo de la tierra, a la economía doméstica. La situación era radicalmente diferente, en cambio, cuando los trabajadores eran desarraigados de sus lugares de origen y llevados lo bastante lejos como para que el retorno no fuera posible ni la huida viable. Esta fórmula podía complementarse con el establecimiento de formas varias de trabajo dependiente. Entre los dos polos representados por la esclavitud o la servidumbre y el trabajo libre florecieron diversas figuras de contratos de larga duración para nativos y trabajadores importados con cláusulas penales para los trabajadores que los rompieran: peonaje, contratos de enganche, *indentured labour*, *indentured servants*, contratos de aprendizaje, trabajadores *engagés*, etcétera.

Contratos de este tipo se desarrollaron prácticamente por todas las colonias. Sus víctimas fueron sobre todo los naturales de diversos lugares forzados por una vía u otra a aceptarlos, campesinos arruinados que no encontraban mejor forma de comer por la presión demográfica y la escasez de tierras disponibles o que debían hacer frente así a deudas que no podían satisfacer y, en algunos casos, emigrantes que se ganaban de tal manera el pasaje a una presunta tierra de promisión. No solamente fueron sometidos a ellos pueblos no blancos, sino también grandes cantidades de europeos que emigraban de esa manera a las colonias de América del Norte (Galenson, 1981; Klein, 1967: 169ss.) o a Brasil (Wolf, 1982: 373), indios sudamericanos que entraban a trabajar en las minas —por ejemplo, el caso peruano— (Moore, 1965: 62), etc. Además de ofrecer mano de obra barata y estable, aliviaban enormemente, desde el punto de vista de los empleadores, los costes de formación de los trabajadores asalariados. Efectivamente, la poca disposición de los africanos, americanos nativos y otros pueblos a la permanencia en los empleos asalariados hacía, por un lado, que los empleadores se viesen constantemente obligados a formar trabajadores nuevos, por breve que fuera esa formación; por otro, los mismos trabajadores, cuando volvían a sus empleos o a otros similares después de largo tiempo fuera de ellos, podían considerarse a todos los efectos como gente sin ninguna experiencia. Si se prescinde del lenguaje eufemístico de la «formación», la «cualificación», la «experiencia», etc., y se piensa que también perdían las buenas costumbres, o sea la disposición a trabajar de manera continuada, intensa y regular, se tendrá una idea más cierta del problema.

Sin embargo, los contratos de larga duración raramente dejaban de ir asociados a la exportación de mano de obra a puntos lejanos de su lugar de origen. En primer lugar, porque con frecuencia no coincidían la demanda y la oferta abundantes de mano de obra. En segundo lugar, y sobre todo, porque la generalidad de los empleadores y las administraciones coloniales y neocoloniales pronto se dieron cuenta de que la fuerza de trabajo era mucho más fácilmente controlable, sometible y disciplinada si era trasladada lo más lejos posible de la tierra en que había nacido.

> Los trabajadores africanos de fuera del territorio son descritos a menudo como más fiables, mas dispuestos a la disciplina y menos proclives al absentismo que sus homólogos de Rhodesia del Sur. Pueden observarse fenómenos similares en todos los territorios de Africa Central. Incluso en Nyasalandia, el mayor exportador de mano de obra [de la zona], los empleadores europeos han dependido de los trabajadores extranjeros para ciertos tipo de trabajo.
>
> [...] Cuando está separado geográficamente de su entorno tradicional, el africano acepta tareas que rechazaría más cerca de su hogar [Barber, 1961: 211, 212].

El reclutamiento organizado incluía otra recomendación: los trabajadores, cuando son llevados lejos de sus hogares, aceptan mejor la disciplina.

> [...] Los trabajadores extranjeros, aislados en un contexto que no les es familiar, eran más dóciles, más fácilmente organizables para un trabajo eficaz, y se comprometían de manera más permanente [Myrdal, 1968: 970, 971]

Así se organizó un tráfico internacional de trabajadores, por la fuerza o con base en una conformidad asociada al embaucamiento, cuya entidad podría compararse con las de la esclavitud o las migraciones voluntarias de los últimos siglos. Miles de *ibos* nigerianos y de mozambiqueños fueron llevados a las plantaciones de colonias insulares francesas como Mayotte, Nossibé, Bourbon o Réunion (Hammond, 1966: 317; Isaacman, 1976: 83). Los *mossi* del Alto Volta fueron trasladados en masa a Costa de Marfil (Skinner, 1964: 161; Hammond, 1960: 111). Angolanos y mozambiqueños fueron prácticamente la fuente de fuerza de trabajo de Santo Tomé y Príncipe, junto con *kroomen* y otros africanos occidentales, y los mozambiqueños una importante parte de ella en Rhodesia y el Transvaal (Isaacman, 1976: 84; Hammond, 1966: 312-318). De Nyasalandia fueron exportados trabajadores a Rhodesia del Norte y del Sur (Barber, 1961: 210).

Pero seguramente ningún pueblo suministró tanta mano de obra «libre» como indios y chinos. Los indios fueron a parar a las plantaciones de caña de las islas Fiji y de Natal, Sudáfrica, a Ceylán, a la Guayana británica, a Jamaica, a Trinidad, a Bután, a Birmania, a Kenya, a Uganda, al Perú..., además de ser enviados de un rincón a otro de su inmenso país (Wolf, 1982, y Myrdal, 1968, *passim*). Los chinos a Filipinas, a Malasia, a California, al Congo francés —donde se encontraron con los cubanos—, al Rand sudafricano, a las Antillas, al Perú, etc. (Wolf, 1982; Wickins, 1986; Bradby, 1980; Cardoso y Pérez Brignoli, 1987: II, 27).

Huelga explicar en qué condiciones se realizaban estos contratos. Con frecuencia los trabajadores eran forzados a aceptarlos por diversos medios compulsivos. Más a menudo que lo contrario, eran engañados sobre las condiciones de los mismos o se abusaba de ellos aprovechando su desconocimiento de los niveles salariales fuera de

su territorio. Su ignorancia de las costumbres, el territorio y el idioma los convertían en víctimas propiciatorias de toda clase de excesos. Cuanto más lejos de su lugar de origen eran llevados, más arbitrario era el poder que podían ejercer sobre ellos los empleadores y los agentes de reclutamiento. Los salarios que recibían se desvanecían en el pago del crédito en los almacenes de la empresa, la satisfacción de multas impuestas por cualquier motivo, etc., y el reembolso de la deuda inicial se convertía en un objetivo cada vez más lejano. La repatriación a sus lugares de origen, cuando era solicitada, encontraba toda suerte de obstáculos o, simplemente, no llegaba nunca. Véase lo que decía un testigo sobre los *coolies* chinos en Perú, en el último cuarto del siglo pasado:

> El negro era esclavo para toda su vida, él y toda su descendencia; el coolie no lo es sino por un tiempo determinado. Pero esta ventaja es contrabalanceada por un hecho innegable: el nuevo sistema suprime la única garantía que poseían contra la crueldad de los amos y el abuso de su autoridad. Esta garantía era el interés de prolongar las instancias útiles, de no debilitar por el exceso de trabajo las constituciones (*cuerpos*) que reproducían un capital considerable. Este cálculo, probablemente odioso, era lógico y constituía una garantía en favor de la raza negra. Con los coolies, esta garantía desaparece: que el chino resista a la tarea durante ocho años, eso era todo lo que demanda el interés, y que esos ocho años se prolonguen más allá de su límite legal. Si pudiera lograrse a través de fantásticas cuentas de herramientas quebradas, vestidos gastados, etc.; he ahí la principal preocupación de aquel que compra y emplea al coolie [...] [Charles Wiener, 1880, citado por Burga, 1976: 236-237].

Gran parte de estos trabajadores fueron contratados para grandes obras públicas o para las plantaciones. Tanto unas como otras se prestaban especialmente a la «iniciación» de los no europeos en el trabajo asalariado. Las obras públicas tenían su escenario en lugares apartados de las poblaciones y arrastraban tras de sí los barracones de sus trabajadores, aumentando así su desarraigo y dificultando el abandono. Las plantaciones eran unidades en buena medida autosuficientes, también apartadas de los núcleos de población, y, siendo trabajos agrícolas, se asemejaban enormemente en sus condiciones a los trabajos industriales. Basadas en la recolección y el procesamiento rápidos y sistemáticos de grandes cosechas y en el empleo de una mano de obra muy numerosa, requerían y aplicaban una estricta disciplina en la organización del trabajo. Las plantaciones fueron el lugar «donde se enseñaron a la población local las destrezas y los

hábitos del trabajo metódico» (Karmack, 1967: 121ss.). Tanto las obras públicas como las plantaciones reunían, además, la ventaja adicional de ser actividades al aire libre —como la construcción, en general, hoy en día—, lo cual parece facilitar el tránsito del trabajo agrícola al de fábrica.

Una variante de lo mismo fue el colonato, dirigido especialmente hacia los inmigrantes europeos. Brasil, dedicado casi enteramente a cultivos de exportación, principalmente el café, fue el último gran país que abolió la esclavitud, por la *Lei do Ventre Livre* de 1871 para los nuevos nacidos, la de 1885 para los sexagenarios y la de 1888 con carácter general, y aun entonces de manera gradual y con toda clase de cláusulas que ponían a los libertos bajo el control de sus antiguos amos o de las autoridades policiales con el fin de obligarlos a contratarse. Por entonces, el *caipira* o «elemento nacional» era considerado incapaz de amoldarse al trabajo regular de la plantación o la fábrica (Kowarick, 1987; Candido, 1987; Gnacarini, 1980). La solución adoptada por los *fazendeiros* de São Paulo, Minas Gerais y otros estados de rápido crecimiento económico fue la importación masiva de «colonos» europeos. Frente al *caipira* a caballo entre la economía de subsistencia y los poros de la sociedad esclavista, el colono presentaba la ventaja de venir ya expropiado de sus medios de producción y socializado para el trabajo regular e intenso. Además, imbuido de la idea de «hacer las Américas», llegaba dispuesto a aceptar los trabajos más duros siempre que se le ofreciera la perspectiva, aunque finalmente pudiera resultar ilusoria, de acceder a la propiedad.

El colono se veía atado por la deuda que suponía la financiación de su viaje y el adelanto de dinero o subsistencias hasta la primera cosecha, gastos que primero corrieron a cargo de los *fazendeiros* y posteriormente a cargo del Estado. Llegado a Brasil, era enviado directamente a una plantación o una fábrica, fundamentalmente lo primero. En las plantaciones se le ofrecieron diversas fórmulas que combinaban el trabajo en el cultivo del café u otros productos de exportación, en todo caso y siempre para el *fazendeiro*, con diversas formas de pago (en especie o en dinero, a tanto alzado o proporcional) y de economía de subsistencia (corral propio, posibilidad de plantar mijo entre las líneas de cafetales, etc.). La duración de los contratos fue en principio indefinida, y su cumplimiento por los colonos era asegurado con la amenaza de sanciones penales, pero las protestas del consulado italiano y, sobre todo, el riesgo de ver cor-

tada la fuente de mano de obra, llevaron a fijar un máximo a la duración de los contratos y a suavizar las cláusulas penales. De todos modos, como el colono no lograba dinero suficiente para acceder a la propiedad, se veía obligado a contratarse una y otra vez en la misma o en otra hacienda.

Lo que se buscaba no era un trabajador cualificado, ni en la agricultura ni en la industria, pues el cultivo de los cafetales estaba exento de cualquier complejidad y las tareas industriales que se les asignaban también (González Arroyo, 1982: 89, 94-95). Así, los italianos eran preferidos a los españoles y portugueses, y los del Norte a los napolitanos, por su mayor disposición a someterse a la disciplina de trabajo (Arroyo, 87-88); y, si en un principio se consideró más barato importar trabajadores solteros, pronto se comprendió que sería más fácil mantener sujetos a los casados, atados por las responsabilidades familiares (*Ibid.*: 96). Aunque cara a la galería internacional se insistía en el término «colono» y se exaltaba la perspectiva de acceso pronto a la propiedad, los documentos oficiales eran más francos al referirse a la «importación», «selección» o «atracción de trabajadores» (*Ibid.*: 84). No faltó un intento de sustituir a los colonos europeos por *coolies* chinos, en condiciones contractuales mucho peores, pero se vio frustrado por la oposición internacional y del gobierno chino (Lamounier, 1988).

Vale la pena detenerse también en el caso del peonaje por deudas, que fue una fórmula generalizada, por ejemplo, en México durante todo el siglo XIX. Los peones recibían una pequeña parcela (el pegujal) y una morada (la casilla) en la hacienda, así como adelantos en especie y, subsidiariamente, en dinero (en la tienda de raya). A cambio estaban obligados a trabajar cinco o seis días a la semana para el hacendado. Al final del año se sustraía lo adelantado del salario global y se trasladaba la deuda restante al año siguiente (Leal y Huacuja Roundtree, 1984: 98ss.) Por este procedimiento, el peón permanecía permanentemente endeudado con el hacendado, configurándose una relación de por vida y heredada a través de generaciones. Aunque esta fórmula se generalizó para explotaciones agrarías en las que el ritmo de trabajo no era muy intenso, se empleó inicialmente en los obrajes, donde indios naborías (antiguos esclavos o sus hijos), generalmente peones por deudas, prisioneros y esclavos negros o mulatos constituían ya en el siglo XVII el grueso de la fuerza de trabajo.

LA SUPRESION DE LAS OPORTUNIDADES ALTERNATIVAS DE VIDA

Un instrumento complementario fue la amplia parafernalia de obstáculos puestos al desarrollo de actividades económicas autosuficientes o distintas del trabajo asalariado por los pueblos colonizados, incluso en el nivel de subsistencia. Para los colonizadores, todo lo que no fuera ver a la población nativa convertida en mano de obra barata resultaba indeseable, y esto incluía desde el desarrollo de una economía comercial propia hasta el vagabundaje, pasando por las actividades de subsistencia.

Si la «misión» del hombre blanco en Africa hubiera consistido tan sólo en impulsar el comercio en favor de las metrópolis y/o en extender la «civilización», una vía alternativa habría sido la de favorecer el desarrollo de una agricultura comercial independiente. De hecho, los nativos respondían de bastante mejor grado a esta posibilidad que a la de convertirse lisa y llanamente en asalariados, a pesar de su, en todo caso, escasa propensión al consumo, más allá de las necesidades básicas y unos pocos elementos suntuarios o rituales, y al trabajo continuado. Sin embargo, los europeos querían sobre todo mano de obra barata. Sólo porque la querían excepcionalmente barata no procedieron a expulsar simplemente a los africanos de sus tierras. Intentaron que fueran lo bastante pobres como para tener que acudir a empleos asalariados tan pronto se les ofreciera la posibilidad, pero no tanto que no pudieran atender con sus actividades de subsistencia a la reproducción de la fuerza de trabajo, es decir, criar y engordar a los niños, mantener a las mujeres y acoger a los ancianos.

El desarrollo de una agricultura indígena habría exigido la adquisición de unas herramientas que los nativos no tenían dinero para comprar, o mecanismos de financiación que, por supuesto, no se les ofrecieron. Necesitaba transportes, pero éstos se construyeron exclusivamente a la medida de las necesidades de los colonos europeos. Precisaba libertad de mercado, pero se impidió a los nativos cosechar algunos productos y se les forzó a plantar otros (Berg, 1977: 167-168). Se limitó su derecho a comerciar libremente, por ejemplo en el Congo y en Kenya (Gann y Duignan, 1979: 124; Wolff, 1974: 140ss.), o se les impidió hacer llegar sus productos a las áreas europeas (Barber, 1961: 26). Se prohibió el comercio itinerante que se adentraba hacia el interior a comerciar directamente con los nativos y se expulsó a sus principales protagonistas, los indios, por ejemplo en

Mozambique (Isaacman, 1976: 88; Hammond, 1966: 88, 160). Se utilizó el monopolio de demanda en manos de los blancos para imponer precios artificialmente bajos —inferiores a los que se pagaban a los cultivadores europeos— al maíz africano, o para excluir su tabaco, por ejemplo en Rhodesia y Nyasalandia (Berg, 1977: 167-168; Barber, 1961: 26-27). Se les impidió comprar tierras fuera de sus reservas y se les confinó a extensiones limitadas ignorando —o, mejor dicho, buscando— las presiones demográficas y forzándolos así a una explotación intensiva (pero con técnicas extensivas tradicionales) y depredadora de sus tierras (Barber, 1961: 174; Butler, Rotberg y Adams, 1977: 10-11, 122). Y nada se hizo, por supuesto, por facilitar su paso de las técnicas extensivas —inviables a partir de una cierta densidad demográfica— de aprovechamiento de la tierra a técnicas intensivas capaces de un aprovechamiento eficaz y equilibrado del medio natural.

Algo parecido sucedió en las colonias de América. En las Antillas, como bajo los holandeses en Indonesia, la población fue simplemente barrida, aniquilada o directamente sometida al trabajo forzado mientras duró. En las grandes extensiones del continente, los indios debieron ser arrancados de su hábitat y los europeos privados de la posibilidad de acceder a las tierras libres. Como ya se dijo, las reducciones de indios, al romper el ecosistema basado en la dispersión de la población, forzaban a los indios de la colonias españolas a buscar recursos adicionales fuera de la economía de subsistencia. En la cultura de los indios, por otra parte, no encajaba la idea de explotar la tierra más allá de lo necesario para la satisfacción de sus necesidades, negativa espléndidamente ilustrada por las guerras contra los plantadores relatadas por Miguel Angel Asturias en *Hombres de maíz*. En cuanto a las tribus cazadoras y recolectoras, fueron simplemente empujadas hacía territorios cada vez más reducidos en los que su viejo sistema de vida habría de tornarse inviable. Esta fue la suerte, combinada con el simple exterminio, de los indios de América del Norte, de las selvas amazónicas —la edificante empresa dura todavía hoy en esta zona— y del sur argentino. En 1859, por ejemplo, el ejército argentino hizo un primer intento de arrancar a los matacos de Río Bermejo de sus formas de vida tradicionales, cosechando un fracaso provisional, tal como lo relataba el jefe de la frontera Norte de Salta:

La tentativa salió fallida, no obstante estas promesas [de entregarles tierras y obligar a los «vecinos», los hacendados blancos, a pagarles salarios cuando los emplearan]; los indios se obstinaron, como se obstinan siempre, en no abandonar sus campos de caza y las costas de los ríos para la pesca, a pesar de vivir allí en la peor condición, pues, como he dicho antes, los dueños de los terrenos ejercían las mayores arbitrariedades, como la de castigarlos, matarlos y repartir sus familias, a pesar de todo, viviendo precariamente de la caza y de la pesca, a pesar de esto, digo, los indios se resistieron, muchos se alejaron, otros huyeron a sus guaridas, a las que no hay más distancia que diez o veinte leguas de Orán, y no fue posible repetir la tentativa, pues carecíamos de recursos [...] [Iñigo Carrera, s/f: 29].

Esta suerte no estaba reservada a los indios ni tan solo a cualesquiera nativos sino, de manera general, a todo el que, de un modo u otro, tratara de subsistir al margen de los circuitos establecidos, es decir, al margen del trabajo asalariado o la gran propiedad. El acceso fácil a la pequeña propiedad era el obstáculo más evidente en el caso de los inmigrantes europeos. En consonancia con ello, en Brasil, donde por un lado había que recurrir a importar colonos pero por otro debía evitarse que abandonaran rápidamente las haciendas, una ley de 1850 cortó todas las vías de acceso a la propiedad fundiaria distintas de la compra. A partir de ella, revirtieron al Estado todas las tierras sobre las que no existía un derecho de propiedad legalmente reconocido y sancionado con anterioridad, entre ellas todas aquéllas de las que los *caipiras* habían tomado posesión por el procedimiento antes aceptado de la ocupación. Al mismo tiempo, la vía quedaba cerrada de antemano para los colonos inmigrantes (González Arroyo, 1982: 229; Souza, 1986: 122; Gnacarini, 1980: 34; Kowarick, 1987: 84-85). Ya en 1842, el Consejo de Estado había expuesto claramente la razón:

Como [la] profusión de tierras en gran cantidad ha contribuido, más que ninguna otra causa, a la dificultad que hoy se siente para conseguir trabajadores libres, es su parecer que, de ahora en adelante, las tierras sean vendidas sin excepción alguna. Aumentando así el valor de las tierras y dificultándose, en consecuencia, su adquisición, es de esperar que el inmigrante pobre alquile su trabajo y lo haga efectivamente por algún tiempo, antes de obtener medios para convertirse en propietario [Lima, 1954: 82].

Igualmente se aplicó a todos la parafernalia de medidas de represión de la «vagancia», es decir, de la autoexclusión del trabajo asalariado mediante el recurso a la economía de subsistencia. El *Manual para los jueces de paz de campaña* argentino de 1825 rezaba:

Otro mal de grave trascendencia advierte el gobierno que existe en la cam-

paña. Tal es el que causan algunos hombres que bajo el pretexto de *pobladores* o *labradores* y sin tener acaso más fortuna que una choza, permanecen en algunos terrenos baldíos o de propiedad particular bajo la denominación de *arrimados*, sin trabajar acaso, o sin rendir todo el producto que necesitan para su sostén y el de sus familias [Citado por Rodríguez Molas, 1982: 150].

El expediente de perseguir a los vagabundos, estigmatizando bajo la misma categoría desde los pordioseros hasta todos los que, negándose a convertirse en trabajadores asalariados, se mantenían en la economía de subsistencia apoyándose con trabajos remunerados ocasionales y precarios, fue eficazmente importado de Europa a las colonias. Ya en 1790, los «labradores» —es decir, los hacendados— argentinos solicitaban al Cabildo de Buenos Aires que les autorizara a formar un cuerpo policial para limpiar el territorio propio y ajeno,

pues estrechados los criadores con los vínculos de una bien regalada sociedad, y *alentados con su propio interés, procederán de acuerdo a purgar los campos de todo lo que les incomode*, haciendo que los vagos españoles se apliquen al trabajo o se destinen a las nuevas poblaciones [...] y que los negros y mulatos vivan precisamente agregados a los propios criadores, para que éstos puedan celar su conducta y acelerar sus trabajos con este auxilio [..] [*Ibid.*: 88].

Por las mismas fechas, el alcalde de Coronda, provincia de Santa Fe, basándose en un auto de «buen gobierno» que ordena desalojar a las familias de pobladores «de sus ranchos y corrales», incendia el pueblo con la ayuda de la soldadesca. Con el apoyo del cura de la región, los perjudicados acuden a la justicia, demostrándose que la mayoría de tales «vagos» poseen ganado mayor y menor y cultivan pequeñas huertas y chacras. Los incendiarios son multados, pero la faena ya está hecha (*Ibid.*: 88-89). Todavía a finales del XIX, la «ley de conchabos» del Tucumán persigue penalmente a los peones que falten al trabajo; los que lo hagan

sin licencia del patrón, o sin aviso por lo menos en caso de necesidad justificada, serán castigados con un día de arresto, o con una multa de un peso nacional, *y entregados al patrón, cumplida la condena* [*Ibid.*: 88-89].

Los indígenas y gauchos que habían podido refugiarse en el desierto, subsistiendo por sus propios medios, son masivamente detenidos durante la década de los 80. En 1881, diez mil, al año siguiente el doble y al otro el triple. Si hay empleos deben aceptarlos, y, si

no, se les mantiene detenidos o bajo control. En la década de los 90 se califica de vagos a todos los pobladores mayores de diecisiete años sin «bienes suficientes de que vivir y que no ejerzan arte, profesión o industria que les proporcione su subsistencia». Los calificados de tales —para lo que basta el acuerdo del juez de paz y «dos vecinos respetables»— deben contratarse en el plazo de quince días y, si no, serán forzados al trabajo en obras públicas (*Ibid.*: 294-295).

En Perú, el vagabundaje parece que se convirtió en una plaga que preocupaba seriamente a las autoridades a principios del siglo XX (Burga, 1976: 201). En Brasil, a finales del siglo XIX, los libres y libertos eran todavía considerados vagos e indolentes (Kowarick, 1987: 15). El Congreso Agrícola, Comercial e Industrial del estado de Minas Gerais se lamentaba en 1903:

Estamos escasos de operarios asiduos y diligentes, estamos escasos de jornaleros para los ingenios [...]. ¿Hay escasez de brazos? Estrictamente hablando, no; lo que escasean son los brazos activos, los trabajadores, eso es lo principal. Si la industria no se queja tanto es porque, para ella [...], el déficit no es tan palpable. La agricultura, sin embargo, está languideciendo y muriendo a cuenta de la ausencia casi completa de este elemento esencial en su funcionamiento. El pueblo no tiene sujeción: esta pintoresca frase, repetida por doquier, expresa y define bien la situación. Es muy cierto, a nuestros trabajadores les falta ambición; no están familiarizados con el confort; se caracterizan por la imprevisión. Cualquier cosa es suficiente para ellos [...]. Son virtualmente nómadas [...]. [Citado por González Arroyo, 1982: 74-75]

Un decenio antes, un *fazendeiro* de dicho Estado ya había respondido sin rubor a un cuestionario oficial cuál podría ser la mejor solución:

[...] Es deber de la sociedad poner a estos miserables hijos de la selva bajo un régimen de trabajo arduo, modificando así sus hábitos groseros [*Ibid.*: 61].

Esta política también fue habitual en Africa, especialmente en las colonias portuguesas (en Mozambique, llegó a considerarse como vagos a todos los que no estaban contratados: Wiedner, 1964: 212), pero se dio asimismo en las civilizadas y humanitarias colonias británicas (Wolff, 1974: 120).

LA RESISTENCIA AL ENCUADRAMIENTO LABORAL

No hay que pensar que los africanos aceptaron sumisamente los designios de los blancos o no fueron capaces de oponerse a ellos. Desde luego, no contaban con la técnica ni con la organización necesarias para hacer frente a los invasores, pero ejercieron múltiples formas de resistencia individual y colectiva. En su *Voyage au Congo*, André Gide reproducía un informe oficial de 1902 que consideraba lo bastante elocuente:

> Durante el último año, la situación se ha vuelto más y más difícil. Los *mangias* están consumidos y no tienen ya ni la capacidad ni la voluntad de hacer nada. Prefieren cualquier cosa, incluso la muerte, al porteo. La dispersión de las tribus ha continuado durante más de un año. Los poblados se deshacen, las familias se dispersan, todo el mundo abandona su tribu, su aldea, su familia y su tierra para vivir en el bosque, como animal salvaje, con objeto de evitar ser reclutado [Citado por Dumont, 1969: 38]

Un fenómeno que recuerda la decadencia de las poblaciones indias en la América española, los aspectos más duros del «desgano vital» del que hablan algunos historiadores (Sánchez Albornoz, 1973: 75-77). Hasta 46 000 personas huyeron sólo en 1929 del trabajo en los campos de algodón y las carreteras del Alto Volta para dirigirse a la Costa del Oro (Skinner, 1964: 172, 174). Todavía en 1945, los *mossi* elegidos para un presunto asentamiento modelo en el Delta del Níger lo abandonaron casi en masa tan pronto tuvieron la ocasión, es decir, cuando se abolió el trabajo forzado (Hammond, 1960: 114). En el cristianísimo Congo Belga, la resistencia y las fugas para no recoger caucho para los ocupantes fueron también una constante. El «Estado libre» decidió entonces encarcelar a las mujeres para forzar a sus maridos a trabajar (práctica que ya habían empleado los españoles en Perú). Una canción de guerra indígena decía:

> No podemos permitir que nuestras mujeres y niños sean presos
> Y castigados por los salvajes blancos.
> Haremos la guerra contra *Bula Matadi*.
> Sabemos que moriremos, pero queremos morir.
> Queremos morir [Gann y Duignan, 1979: 139].

También en el Africa portuguesa era moneda común la emigración. Los nativos huían de los *prazos* en que se les reclamaba trabajo a aquellos en los que no, de la región de Tete —como vimos— para

no ir al ejército, de Mozambique en su conjunto por no ser enrolados para trabajar en las colonias francesas durante largos años (Isaacman, 1976: 83, 85; Hammond, 1966: 164). Los bantúes de las tierras próximas al Kilimanjaro huyeron, se dejaron morir de hambre o se rebelaron antes que aceptar el trabajo asalariado (Wiedner, 1964: 212; Barber, 1961: 48). Los pasaportes interiores se convirtieron en un instrumento de control habitual para impedir las migraciones de los que querían evitar trabajar para los europeos (Wolff, 1974: 105, 119-120; Wiedner, 1964: 139).

La huida de las plantaciones, en especial, fue muy frecuente en otros continentes, tanto en Asia (Myrdal, 1968: 1105-1106) como en América (Wolf, 1982: 156, 368). En el Caribe, en particular, llegaron a cobrar gran importancia los *palenques* formados por esclavos negros huidos, sobre todo en Jamaica y Surinam (Cardoso y Pérez Brignoli, 1987: I, 209-211); un papel semejante parece que jugó también el territorio de Florida para los esclavos huidos de las plantaciones de algodón de Norteamérica. En 1792, los indios gañanes de la hacienda mexicana «Las Palmillas» la abandonaban en masa, debiendo ser detenidos por el «oficial de República» y llevados ante el juez, al que explicaron que el ayudante del mayordomo de la hacienda los trataba muy mal y

> cual si no fuésemos racionales, quiere que el trabajo vaya más allá de lo que pueden las fuerzas naturales, por lo que amedrentados con el exceso, nos retiramos de la hacienda [González Sánchez, 1986: 164].

Entre 1875 y 1879, gran cantidad de indios pampas capturados en la Pampa y la Patagonia fueron enviados a trabajar en los ingenios azucareros de Tucumán, pero, antes de una década, salvo los que no pudieron hacerlo por haber muerto, casi la totalidad había ya huido (Guy, 1981)

Tan poco atractivo resultaba el trabajo asalariado que se consideraba una cosa propia de esclavos, incluso por los esclavos mismos. En la isla portuguesa de Santo Tomé, los habitantes libres se negaban a asalariarse, incluidos los *forros*, los más pobres de entre ellos, a menudo antiguos esclavos o libertos; la emancipación de 1876 condujo a un aumento masivo de la vagancia en Africa (Hammond, 1966: 314). La misma repulsión hacia el trabajo asalariado se dio entre los esclavos emancipados de América Latina (Cardoso y Pérez Brignoli, 1987: II, 26). En previsión, las potencias coloniales, con fre-

cuencia, sometieron a los esclavos libertos con la emancipación a regímenes transitorios que los forzaban a seguir trabajando, como en el caso de la *tutela* en las colonias portuguesas en Africa (Hammond, 1966: 316), el *aprendizaje* en el Caribe británico (Cardoso y Pérez Brignoli, 1987: II, 26) o la ya citada obligación de contratarse en Brasil.

No hay que ir demasiado lejos en la asociación entre esclavitud y rechazo del trabajo asalariado. Hay una tesis según la cual los trabajadores libres habrían rechazado el trabajo asalariado precisamente o con mayor fuerza allá donde existía o había existido la esclavitud, mientras que no habría ocurrido tal cosa donde aquélla no formaba parte de la historia reciente. Ello permitiría explicar su presunta aceptación en Europa y su rechazo en América Latina, por ejemplo. Pareja a ésta corre otra tesis, la que pretende explicar el rechazo del trabajo asalariado por los ex esclavos, por ejemplo en el sur de los Estados Unidos, porque se habrían visto impregnados del espíritu ocioso y el desdén por el trabajo de sus aristocráticos amos. Sin embargo, ya hemos visto que tal rechazo se dio con igual o mayor fuerza en la Europa libre que en las colonias, sólo que en aquélla fue más fácil de yugular, al menos en su forma más extrema —la simple negativa a vender la propia fuerza de trabajo— por la fuerte limitación de las oportunidades alternativas de vida, en particular la carencia de tierras libres.

Si el trabajo asalariado fue estigmatizado en las colonias latinoamericanas o africanas, o entre los negros del sur de los Estados Unidos, como asimilable a la esclavitud, ello no implica que ésta fuera la responsable de aquello. En Europa se usó la misma metáfora, aunque también, con más frecuencia, las fábricas fueron equiparadas a prisiones o a casas de trabajo. En Brasil, las condiciones de vida de los colonos no eran mucho más apreciadas por los hombres libres, incluidos los aparceros (Gnacarini, 1980: 139) que las de los esclavos. Lo único que ocurría, en definitiva, era que hombres y mujeres estigmatizaban el trabajo asalariado con los vocablos e imágenes más fuertes a su alcance, y, si en la Europa del antiguo régimen lo peor que podía imaginarse era la prisión, en las colonias el espantajo era la esclavitud. Si las cosas hubiesen venido de manera distinta, las imágenes habrían sido otras. Un periodista francés que había visitado el Brasil contaba la respuesta que había oído, en 1910, de boca de una criada negra, al tiempo que se negaba a obedecer una orden que consideraba indigna: «¿Quién cree usted que soy? ¿Una italiana?» (Holloway, 1984: 161).

La interpretación del rechazo del trabajo asalariado como una reacción a la imagen de la esclavitud, sea por los hombres libres que convivieron con ésta o por los esclavos libertos y sus descendientes, no pasa de ser una forma burda de exonerar al modo de producción capitalista de toda culpa. La misma función tuvo en Europa la atribución de tal rechazo a la asociación presuntamente espúrea de las fábricas con las *workhouses* y otras formas contemporáneas de trabajo forzado. Puesto que el modo de trabajo propio del capitalismo se imagina como el único posible y deseable —para los demás, claro—, la responsabilidad tiene que estar fuera. Normalmente se sitúa del lado de los individuos —los «vagos»—; complementaria o subsidiariamente, del lado de los modos de trabajo anteriores o de las formas transitorias que, si en un momento fueron reclamadas como imprescindibles, una vez cumplida su función son miradas con cínico o ingenuo asombro. Esta versión tiene la ventaja adicional de que, como de pasada, subraya implícitamente el carácter «liberador» del proceso de trabajo característicamente capitalista frente a las formas que lo precedieron.

LA PRODUCTIVIDAD DEL TRABAJO INDIGENA

Cuando africanos, americanos nativos y asiáticos eran sometidos, por una vía u otra, al trabajo fabril o a las tareas sistemáticas de las plantaciones, quedaba todavía el problema de la baja productividad de su trabajo. Desde el comienzo de la colonización, la escasa productividad de los nativos fue la obsesión de los europeos por doquier. Ya hemos oído hablar a los españoles sobre la actitud de los indios ante el trabajo. Un informe oficial de 1946 sobre el Africa oriental británica (Kenya, Uganda y Tanganika) —uno más entre mil— señalaba: «El problema dominante en toda el Africa Oriental es el nivel deplorablemente bajo de eficiencia del trabajador» (De Briey, 1977: 190). Formaba parte de la opinión generalizada que los africanos y, en general, los pueblos no blancos —o no anglos, o no sajones— eran incapaces de un esfuerzo sostenido, de la regularidad requerida por el trabajo industrial.

La aparente imposibilidad de encontrar un número suficiente de trabajadores africanos mínimamente eficientes absorbía la atención de los europeos excluyendo casi cualquier otra preocupación: «[es] el tema constante de

todas las discusiones en todos los hoteles, en todos los clubes, en el tren, y en el barco, alrededor de todas las cenas y en todos los balcones...» [Wolff, 1974: 96, citando una carta de «Un viejo residente», publicada en 1909].

Tales dificultades no eran sino la expresión de la incompatibilidad entre los hábitos de trabajo nativos y los que querían imponerles los ocupantes europeos. En la cultura nativa, el ocio o la satisfacción derivados del trabajo bien hecho eran mucho más importantes que cualquier criterio relacionado con el rendimiento, la rapidez o la valoración cuantitativa de un equivalente obtenido a cambio del propio trabajo (véase Karmack, 1967: 54, 101; Barber, 1961: 70). Desde el punto de vista del colono blanco o de la administración que defendía sus intereses, esto era una conducta no económica, no racional, atávica.

¿Cómo juzgar, si no, la actitud de los agricultores keniatas, tanzanos o ugandeses que dejaban el 10 o el 20 % final de la cosecha de algodón sin recoger, que al aumentar su renta contrataban asalariados para hacer un trabajo que podrían hacer ellos mismos o sus familias (Karmack, 1967: 101-102), o la de los bantúes somalíes que no querían producir para el mercado, afirmando que «el algodón no se come»? (Hess, 1966: 114-115). ¿Y qué pensar del carpintero indio que, después de labrar un *chaukut* para una puerta o ventana, se tomaba un día libre, lo colocaba sobre una sábana extendida en el suelo delante de la casa que iba a adornar y se sentaba junto a él para recibir las felicitaciones y los obsequios de sus paisanos admirados? (Singer, 1960: 266). Naturalmente, que se trata de seres inmaduros, infantiles, no económicos, o sea, no racionales. Es lo mismo que pensaba Saint-Hilaire de los *caipiras* brasileños a finales del siglo pasado:

> Cuando un artesano ganaba algunas patacas (330 reis) descansaba hasta que se le terminaran. [...] Si alguien necesitaba encargar alguna cosa a un artesano tenía que hacerlo con gran anticipación. Supongamos, por ejemplo, que se tratara de un trabajo de carpintería. Antes que nada era necesario recurrir a los amigos para conseguir, en la selva, la madera para el trabajo. A continuación, era necesario ir cientos de veces a casa del carpintero, presionándolo y amenazándolo. Y, al final, muchas veces no se conseguía nada [Saint-Hilaire, 1976: 146].

Los nativos, en cambio, encontraban que lo irracional era el modo en que querían hacerles trabajar los colonialistas. «¿Cómo puede un

hombre —se preguntaban los cameruneses a la vista de las plantaciones— trabajar así, día tras día, sin volverse loco? ¿No se morirá?» (Thompson, 1967: 38). Y los *mossi* del Alto Volta sentenciaban: *Nansara toumde di Mossi* («El trabajo del hombre blanco se come [i.e. mata] a la gente») (Skinner, 1964: 158), y no se equivocaban mucho, pues la tasa de mortalidad entre los jóvenes *mossi* reclutados para el trabajo era muy elevada; otros ejemplos pueden encontrarse en la población de Gabón, que descendió de un millón de habitantes a comienzos de siglo a menos de la mitad a finales de los sesenta (Dumont, 1969: 39), o la muerte de 47 000 entre 164 000 porteadores y soldados kenyatas —la mayoría fuera del campo de batalla— durante la primera guerra mundial (Wolff, 1974: 106).

Piénsese, por ejemplo, en los horarios laborales citados al comienzo de este capítulo. Cierto que corresponden a pueblos que se encontraban en el estadio de la caza-recolección, pero no debe pensarse que otros sistemas económicos precapitalistas han generado condiciones de trabajo mucho más duras. Estimaciones recientes sobre el trabajo en Asia, que no es precisamente sede de culturas primitivas, arrojan resultados parecidos. Según un estudio de 1950 sobre la India, de una fuerza de trabajo de 160 millones de personas, 20 millones trabajaban una hora o menos por día, 27 millones dos horas, 45 millones cuatro horas o menos (Swianiewicz, 1965: 63). Otro estudio, de 1926-1927, referido tan sólo a la agricultura, habla de un ocio entre los agricultores indios de, al menos, dos a cuatro meses por año; según otro, en las zonas de regadío (1/10 de los campesinos) el ocio es de tres meses, en las restantes (9/10) de nueve o diez. Incluso entre los asalariados *(gainfully employed)*, en 1955, el 27% trabajaba menos de 29 horas a la semana y otro 17% entre 29 y 42. Un estudio sobre Ceylán, referido a 1952-1953, señala que el 14% de la mano de obra trabajaba menos de 20 horas a la semana, y el porcentaje sería mucho mayor si se descontara a los empleados en las plantaciones, que desarrollan largas jornadas. En Malasia, se calculaba que la jornada media de un pequeño campesino productor de caucho para el mercado era de 1,3 horas de trabajo pesado, 1,2 horas de trabajo moderado y 0,8 horas de trabajo ligero: total, 3,3 horas (estudios citados por Myrdal, 1968: 1 076-1 080n).

Esta idea parece verse apoyada por las comparaciones de productividad. En condiciones iguales, el rendimiento de los trabajadores no occidentales se muestra, por lo general, muy inferior al de los occidentales. En la Hindustan Machine Tools, por ejemplo, cua-

tro indios producían en 1955 lo que un suizo, pasando la relación a ser de tres a dos en 1961. En Jamshedpur, en los talleres de Mercedes, seis obreros de Tata hacían en 1955 lo que un alemán de Stuttgart, pasando la relación a ser de seis a cinco en 1961. En la Integral Coach de Perambur, un coche de ferrocarril requería 19 648 horas de trabajo indias, mientras en Europa bastaban 6 500 horas de trabajo suizas; en 1961, en la India, se conseguía ya con sólo 8 519 horas (*Ibid.:* 1 141n). En las minas de carbón de Coahuila, México, el patrón Edwin Ludlow registraba a principios de este siglo lo que eran capaces de cargar los trabajadores de distintos grupos étnicos: los norteamericanos blancos, diez toneladas por día, los negros ocho, los italianos seis, los japoneses cinco, los chinos cuatro y los mexicanos dos. Ludlow esperaba que, en una generación, los mineros mexicanos serían tan eficientes como los norteamericanos, ingleses o alemanes (Bernstein, 1964: 89). Sin embargo, los mismos trabajadores negros que rozaban el récord de los norteamericanos blancos en México se situaban muy lejos de ellos en su tierra natal, una vez más. Casi todas las evaluaciones de los trabajadores africanos venían a coincidir con ésta de los cameruneses bajo dominio francés, sacada de un informe de 1949:

> Comparado con el producto de un trabajador blanco, el del negro varía entre un tercio y un séptimo o un octavo, dependiendo del empleador y del oficio —o dentro de un oficio dado—. La proporción habitual es de un cuarto. En otras palabras, un negro necesita cuatro días para hacer lo que un blanco hace en uno. Y esta opinión ha sido confirmada por todos los empleadores con los que hemos hablado [De Briey, 1977: 191].

> En una fábrica de tabaco de Uganda, la dirección estimaba que en la misma, por lo general, se necesitan tres africanos para producir lo que pueden producir en Europa dos europeos; en resumen, hacen falta más africanos que europeos para alcanzar un cierto resultado con las máquinas. [...] En una fábrica textil del Congo Belga en la que se emplea a mujeres africanas para manejar unas máquinas, una trabajadora maneja dos máquinas, mientras, en Bélgica, una mujer europea maneja cuatro máquinas iguales. [...] En Ubangi-Chari, el producto de los africanos en varias formas de trabajo de albañilería era de solamente entre un tercio y un cuarto del de los trabajadores que, en Francia, desempeñan el mismo tipo de tareas [OIT, 1958: 144-146; citado por Udy, 1970: 60].

RECAPITULACION

Intentemos resumir. La llegada de los europeos a las que iban a ser las colonias los puso en contacto con civilizaciones que no habían pasado por el largo proceso de expropiación de los medios de vida, transformaciones en las pautas de trabajo y cambios culturales que culminarían, en la metrópoli, en el desarrollo del capitalismo y la industrialización. En muchos casos, se trataba de pueblos que vivían estrictamente en una economía de subsistencia, organizados en unidades domésticas entera o casi enteramente autosuficientes. En otros, sobre estas unidades se levantaban aparatos políticos con funciones de extracción y redistribución del excedente económico, pero la producción de un excedente seguía siendo marginal respecto de la producción para el propio consumo, además de revertir sobre las unidades domésticas y estar estrechamente asociada a su cultura política y religiosa.

Si el primer contacto con los adelantados de la civilización europea fue, por lo general, meramente comercial, el asentamiento de los colonizadores en los nuevos territorios y su voluntad prioritaria de explotar sus recursos con vistas a su propio consumo y, sobre todo, a la exportación, planteó enseguida la cuestión de la mano de obra.

Para los nativos, esto significaba llevar su esfuerzo de trabajo más allá de sus necesidades, algo en contra de la lógica de la economía de subsistencia. Además, se trataba de trabajar para otros, para extraños, en lugar de para sí mismos. Incluso si ya antes lo habían hecho en el marco de sus organizaciones políticas autóctonas, éstas —como las europeas para los europeos— devolvían algo a cambio y eran parte integrante de su cultura, dos condiciones que no querían —la primera— ni podían —la segunda— reunir los recién llegados señores. Suponía, en fin, abandonar sus hábitos irregulares y pausados de trabajo en favor de la regularidad y la intensidad propios de las obras públicas, las plantaciones, los obrajes y los talleres —en general, de la empresa capitalista o de la simple explotación colectiva del trabajo—. En suma, el mismo problema ya surgido en la industrialización europea, pero multiplicado y potenciado por la brusquedad del choque cultural y la distancia y la incompatibilidad entre dos mundos distintos.

El recurso más elemental era someter a los nativos a diversas formas de trabajo forzado, pero esto no dejaba de plantear serios

problemas. La forma absoluta del trabajo forzado, la esclavitud, fue el primer expediente adoptado, pero requería ciertas circunstancias especiales. En primer lugar, no era viable, al menos en su forma moderna, en el territorio de los esclavizados. En consecuencia, se desarrolló en la forma de exportación masiva de mano de obra de un continente a otro, logrando así el desarraigo de las víctimas. Por otra parte, la esclavitud era la única forma segura de obtener y consevar la mano de obra en condiciones de acceso libre a la tierra y otros medios de vida.

En segundo lugar, la compra de esclavos significaba la inmovilización de considerables cantidades de dinero que, de otro modo, podrían funcionar estrictamente como capital. Mientras el trabajo asalariado sólo exige al empleador que adelante al trabajador lo necesario para su reproducción hasta la próxima paga, la esclavitud requiere comprarlo de una vez por todas, por todo su valor prospectivo. Además, un descenso en el nivel de producción, o un aumento en la productividad del trabajo manteniéndose constante la producción, creaba al esclavista otro problema, mantener a la mano de obra inactiva, que el capitalista podría evitar fácilmente desembarazándose de ella, es decir, no volviéndola a contratar mientras no fuera necesario. Por añadidura, la posibilidad de muerte, enfermedad o inutilidad laboral convertía la compra del esclavo en una inversión muy arriesgada en comparación con la realizada en el trabajador libre, reducida al salario. El paso de la esclavitud al trabajo libre no es sino la traslación de los costes del factor trabajo de la parte fija a la parte variable del capital.

En tercer lugar, la productividad del trabajo esclavo era muy baja. Vendido de por vida, perdida definitivamente su libertad, el esclavo no podía encontrar ningún interés, ningún estímulo positivo que lo empujara a un mayor esfuerzo de trabajo —para el amo—. El único estímulo para su trabajo era la represión, el castigo. En comparación, los trabajadores libres, al margen de más baratos, se mostraban mucho más dispuestos al esfuerzo y eran, por consiguiente, más productivos. En cualquier caso, la organización de una explotación económica con base en el trabajo esclavo suponía unos costes de supervisión muy elevados.

En cuarto lugar, la moral europea veía cada vez con peores ojos la esclavitud de las personas, incluidas las de otras razas, sobre todo a partir del momento en que dejó de verse como necesaria o conveniente. Puesto que el de esclavos era un tráfico internacional, algunos países que se demoraban en hacer patentes sus principios cristianos toparon, muy a pesar suyo, con el agotamiento de la oferta exterior de ganado humano y el rápido encarecimiento de sus precios interiores.

La primera respuesta a esta panoplia de problemas fue la búsqueda de otras formas de trabajo forzado. Desde este punto de vista, la encomienda, el repartimiento, el *mussoco*, la mita, el coatequil, los impuestos en trabajo, la *deuxième portion*, el envío de los presuntos vagabundos a las obras públicas y otras variantes no fueron sino distintas formas de tratar de aliviar las rigideces de la esclavitud y evitar su rechazo en el contexto de la persistente negativa de los nativos a bailar voluntariamente al son de los europeos. Sin embargo, aunque dulcificadas, estas formas de trabajo forzado conservaban, con una excepción —la inmovilización masiva de capitales—, todos los inconvenientes de la esclavitud. Todo apuntaba hacia la conveniencia y necesidad de llegar a satisfacer las necesidades de mano de obra dentro de un régimen de trabajo libre.

Pero no podría haber «trabajo libre», es decir, brazos dispuestos a emplearse en las condiciones que proponían los europeos, mientras las cabezas situadas sobre aquéllos considerasen que podían satisfacer sus necesidades por medios más benignos y menos constrictivos. Para que acudieran en tropel a plantaciones y fábricas sería necesario elevar esas necesidades por encima de sus posibilidades de satisfacción, suprimir las formas de obtener medios para satisfacerlas distintas del trabajo asalariado, o ambas cosas. Esta fue la parte suave, aparentemente y en comparación con la esclavitud y el trabajo forzado, de la historia colonial. En realidad fue tan sangrienta como la anterior, pero mientras la esclavitud, la caza de esclavos, los barcos negreros o los trabajos forzados indiscriminados hacían chirriar la conciencia europea, las expropiaciones de tierras, los impuestos en dinero, la represión del vagabundaje o la exención condicional del servicio militar entraban, y entran, dentro de lo que cualquier fariseo común podía y puede aceptar sin perder la compostura.

Aumentar las necesidades de los nativos fue el propósito de medidas como las ventas a crédito, los impuestos en dinero, la obligación de comprar ciertas mercancías, etc. Sin embargo, este expediente no podía estirarse hasta el infinito, pues chocaba con las culturas autóctonas y, llevado a un punto extremo, era tan capaz de suscitar resistencia como la esclavitud o el trabajo forzado masivo. Su resultado más brillante no lo era mucho: el trabajador ocasional, el *tar-*

get-worker, con un objetivo-techo más allá de cuya consecución no estaba dispuesto a seguir trabajando, lo que seguía suponiendo inseguridad, incertidumbre, baja productividad y altos costos de reclutamiento y formación para los empresarios.

Suprimir las oportunidades alternativas de vida fue el objeto de medidas como el oligopolio de las tierras o/y el encarecimiento del acceso a ellas, los obstáculos puestos a la incorporación a actividades económicas que sólo se permitía realizar a los europeos y la persecución del «vagabundaje», que en realidad no fue sino la eliminación de la economía de subsistencia. Los contratos de larga duración para *coolies*, colonos, aprendices, etc. no eran más que otra manera de conseguir lo mismo: en lugar de impedirles acceder a otra forma de vida, se les prohibía abandonar la presente, el trabajo asalariado.

En definitiva: o medios de vida libres, o trabajo libre. Quizá sea éste el momento de pedir disculpas por el empleo reiterado de la expresión «trabajo libre». Mientras los recursos eran libres, fundamentalmente la tierra, el trabajo tenía que ser forzado, pues nadie habría aceptado convertirse en asalariado pudiendo vivir, incluso sobrevivir, trabajando para sí mismo. Para que el trabajo se convirtiera en asalariado —en «libre» de cualquier otra alternativa de vida, libre de recursos con los que subsistir por sí mismo—, es decir, para que unos hombres y mujeres —la mayoría— aceptaran trabajar para otros —la minoría—, era preciso que los medios de trabajo dejaran de ser accesibles. En las colonias, como en Europa, el trabajo asalariado no fue consecuencia del ascenso a la libertad personal, sino de la caída en la carencia de otros recursos.

SEGUNDA PARTE

LA CONTRIBUCION DE LA ESCUELA

4. DEL HOGAR A LA FABRICA, PASANDO POR LAS AULAS: LA GENESIS DE LA ESCUELA DE MASAS

Siempre ha existido algún proceso preparatorio para la integración en las relaciones sociales de producción, y con frecuencia alguna otra institución que la producción misma en la que se ha llevado a cabo este proceso. En las sociedades primitivas pueden ser los juegos y las fratrías de adolescentes, jalonado su desarrollo por algún que otro rito iniciático. En algunos casos, la iniciación de niños y adolescentes es encomendada de manera específica a los adultos en general o a los ancianos en particular; en otros, a estructuras más o menos cerradas de parentesco o a la familia, que es en todo caso una estructura extensa.

En la Roma arcaica, por ejemplo, nos encontramos con una mezcla de aprendizaje familiar y participación en las distintas manifestaciones de la vida adulta: el joven varón, sencillamente, acompaña al padre a trabajar la tierra, al foro o a la guerra, mientras las hijas permanecen junto a la madre ayudándola en otras tareas. En la economía campesina, incluso en nuestros días, la sede del aprendizaje laboral y social sigue siendo la familia. Para el campesino autosuficiente, la escuela no podía ofrecer otra cosa que adoctrinamiento religioso y, en su caso, político. Las destrezas y los conocimientos necesarios para su trabajo podían ser adquiridos sobre el terreno; y, en todo caso, la escuela no los ofrecía.

Algo parecido ocurría en la Edad Media, con la diferencia de que, en este período, la permanencia en la familia propia era sustituida en numerosos casos por la educación o el aprendizaje en el seno de otra familia. Philippe Ariès (1973: 252-253) recoge un texto italiano sobre la familia medieval inglesa a finales del siglo XV:

La falta de corazón de los ingleses se manifiesta particularmente en su actitud para con sus hijos. Después de haberlos tenido en casa hasta los siete o los nueve años (entre nuestros autores clásicos, siete años es la edad a la que los niños dejan a las mujeres para incorporarse a la escuela o al mundo

de los adultos), los colocan, tanto a los muchachos como a las muchachas, al duro servicio de las casas de otras personas, a las que estos niños son vinculados por un período de siete a nueve años (por lo tanto, hasta la edad de catorce a dieciocho años, aproximadamente). Los llaman entonces aprendices. Durante este tiempo desempeñan todos los oficios domésticos. Hay pocos que eviten este trato, pues cada uno, cualquiera que sea su fortuna, envía así a sus hijos a las casas de otros mientras recibe a su vez niños extraños.

Lo ratifica respecto de las clases altas Rowling (1979: 137), quien señala que frecuentemente enviaban a sus hijos a otros hogares para que sirvieran como pajes a partir de los siete años y como escuderos o asistentes *(squires)* a partir de los catorce. Ariès, apoyándose para ello en otros testimonios de los siglos XII y XV, sugiere que esta costumbre, aunque asombre al autor italiano del texto antes citado, debía estar bastante extendida en Occidente durante la Edad Media, alcanzando a otros países y a otros estamentos sociales.

Los niños eran enviados a otra casa con un contrato o sin él. Allí aprendían buenas maneras y tal vez fueran llevados a una escuela, aunque éstas no eran muy apreciadas por las clases altas. Desempeñaban funciones serviles y no estaba muy clara la frontera entre los sirvientes propiamente dichos y los jóvenes encomendados para su educación —y los propios—: de ahí que los libros que enseñaban maneras para los sirvientes se llamasen en inglés *babees books*, o que la palabra *valet* sirviera también para designar a los muchachos jóvenes, o que el término *garçon* designase también ambas cosas y se conserve todavía hoy, en Francia, para los camareros —tal vez sea el mismo caso el de nuestro término *mozo*—. Esta era la vía normal de aprendizaje mientras que la escuela, por lo menos más allá de las primeras letras, quedaba reservada para quienes estaban llamados a la carrera religiosa, a la función de escribientes o a alguna otra similar.

Esta especie de intercambio familiar tenía lugar de manera especial entre el artesanado. El maestro artesano acogía a un pequeño número de aprendices entrando con ellos en una relación de mutuas obligaciones. El aprendiz estaba obligado a servir fielmente al maestro no sólo en las tareas del oficio, sino en el conjunto de la vida doméstica. El maestro estaba obligado a enseñarle las técnicas del oficio, pero también a alimentarlo y vestirlo, darle una formación moral y religiosa y prepararlo para convertirse en un ciudadano (Scott, 1914); y, a menudo, a enseñarle los rudimentos literarios o enviarlo a una escuela en la que pudiera adquirirlos (Bennett, 1926:

22). El contrato de aprendizaje *(indenture)*, que vinculaba a ambos durante un largo período, por lo genral de siete años, convertía la relación en algo estable. Además, la convivencia continuada en un pequeño taller que era también la residencia convertía al conjunto formado por el maestro artesano y el puñado de oficiales y aprendices en una suerte de familia extensa sin lazos consanguíneos.

Estos intercambios familiares y contratos de aprendizaje no sólo concernían a los niños o jóvenes que lograban así dar el primer paso para incorporarse al artesanado desde otro sector social, sino también y sobre todo a los hijos de los propios artesanos, que se iniciaban en el oficio en una familia y un taller ajenos; lo cual, a su vez, creaba una tupida red de reciprocidades tendente a normalizar y estabilizar la relación maestro-aprendiz, pues el trato dado al aprendiz acogido era el que iba a recibir el hijo enviado fuera de la familia. Aunque el trabajo del aprendiz beneficiaba en primer lugar al maestro —lo mismo que el del oficial—, la relación de dependencia, subordinación y, probablemente, explotación, encontraba su contrapartida en la propia formación y la perspectiva, no segura pero siempre presente, de culminar la propia carrera alcanzando la condición de artesano independiente.

En general, el aprendizaje y la educación tenían lugar como socialización directa de una generación por otra, mediante la participación cotidiana de los niños en las actividades de la vida adulta y sin la intervención sistemática de agentes especializados que representa hoy la escuela, institución que entonces desempeñaba un papel marginal en conjunto y nulo o prácticamente nulo para la mayoría de la población.

Pero aquí queremos subrayar otro aspecto. En una época en que las relaciones de producción son traspasadas de arriba a abajo por relaciones personales de dependencia, el niño que es enviado como aprendiz-sirviente a otra familia está aprendiendo algo más que un oficio o buenas maneras: está aprendiendo las relaciones sociales de producción.

Así, el servicio doméstico se confunde con el aprendizaje, forma muy general de la educación. El niño aprendía por medio de la práctica, y esta práctica no se detenía en los límites de una profesión, pues no había entonces, ni hubo por mucho tiempo, límites entre la profesión y la vida privada [...]. Así, por medio del servicio doméstico, el maestro transmitirá a un niño, y no al suyo, sino al de otro, el bagaje de conocimientos, la experiencia

práctica y el valor humano de los que se le supone en posesión [Ariès, 1973: 255].

¿Por qué, sin embargo, en otra familia y no en la propia? Precisamente por esa segunda función del aprendizaje, quizás la más importante. En aquella época, lo normal era que los hijos varones adoptaran la misma profesión o el mismo oficio que los padres —y, por supuesto, que heredaran su pertenencia a un estamento u otro—. La transmisión y adquisición de las necesarias destrezas sociales y laborales, por consiguiente, bien podría haberse llevado a efecto en la familia propia. Pero ésta, vinculada por lazos afectivos, no era el lugar más adecuado, probablemente, para aprender los lazos de dependencia ni la autodisciplina necesarios. Para ello era precisa una relación más distanciada entre el maestro y el aprendiz, o entre el caballero y su asistente, y esto solamente podía lograrse —o, al menos, era la mejor forma de hacerlo— encomendando a los jovencitos a otra familia que, asumiendo el papel de educadora, no se viese trabada por el obstáculo del afecto. En definitiva, ya en la Edad Media nos encontramos con la incapacidad parcial de la institución familiar para iniciar a las jóvenes generaciones en las relaciones sociales existentes.

Era común que los jóvenes nobles que servían en casa de una familia ajena fuesen encomendados a un preceptor, así como que los artesanos que acogían a niños ajenos para enseñarles el oficio se comprometieran asimismo a enseñarles a leer y a escribir o a enviarles a la escuela, si bien, en ambos casos, la enseñanza literaria jugaba un papel marginal. Los hijos de los aristócratas podían aprender las primeras letras sobre las rodillas de sus madres, pero, en todo caso, no irían muy lejos en ellas. El ideal educativo de la nobleza feudal no pasaba por las letras, sino por aprender a montar a caballo, a usar las armas y, tal vez, a tocar un instrumento musical. En cuanto a los artesanos, el aprendizaje literario sólo era para ellos muy secundario, y, en lo concerniente a los campesinos, los pocos que acudían a una escuela apenas eran adoctrinados en los tópicos religiosos y las moralinas al uso.

EL INTERNAMIENTO DE LA INFANCIA MARGINAL

En la misma Edad Media, sin embargo, había ya algo más que nobles, artesanos y campesinos. Un sector importante y creciente de la población, anticipo de la gran masa que sería desposeída de sus medios de vida en el proceso de la Revolución industrial, vivía ya marginado de las relaciones dominantes de producción: pordioseros, vagabundos, pícaros, huérfanos, etc. Contra los adultos se arbitró el internamiento en *workhouses, hôpitaux, Zuchthausen*, etc. que ya hemos tratado en el capítulo dedicado a la Revolución industrial. Para los niños se dispusieron los mismo medios u otros *ad hoc*, los orfanatos.

La inquietud por los niños huérfanos o hijos de pobres no era nueva, habiendo nacido de la mano de la preocupación por el orden público y por el despilfarro que, para la nación en general, representaban sus brazos inactivos. En 1548, las Cortes de Valladolid informaban al rey, quien inmediatamente daría orden de apoyar la empresa, de que:

> en estos reinos de seis años a esta parte, personas piadosas han dado orden que haya colegios de niños y niñas, deseando poner remedio a la gran perdición que de vagabundos huérfanos y niños desamparados había, [...] porque es cierto que en remediar estos niños perdidos se pone estorbo a latrocinios, delitos graves, y enormes, que por criarse libres y sin dueño, se recrecen porque habiéndose criado en libertad de necesidad han de ser cuando grandes gente indomable, destructora del bien público, corrompedora de las buenas costumbres e inquistadora de las gentes y pueblos [Varela, 1983: 240].

Sin embargo, fue el desarrollo de las manufacturas lo que convirtió definitivamente a los niños en la golosina más apetecida por los industriales: directamente, como mano de obra barata, e indirectamente, como futura mano de obra necesitada de disciplina. El momento álgido de los orfanatos y, en general, del internamiento y disciplinamiento de los niños en casas de trabajo y otros establecimientos similares fue el siglo XVIII.

En Inglaterra, las *workhouses* se convirtieron en *Schools of Industry* o *Colleges of Labour*. Lo esencial no era ya poner a los vagabundos y a sus hijos a hacer un trabajo útil con vistas a su mantenimiento, sino educarlos en la disciplina y los hábitos necesarios para trabajar posteriormente (Furniss, 1965: 85ss.). Sir Josiah

Child expresó en su *New Discourse on Trade* lo que la mayoría de los autores de su época pensaban:

[...] Que produzcan beneficios o no, es algo que no importa mucho; el gran problema de la nación es, en primer lugar, apartar al pobre de la mendicidad y la inanición y asegurar que todos los que sean capaces de trabajar puedan ser, en lo sucesivo, miembros útiles para el reino [Furniss, 1965: 92].

Muchos autores expresaron su deseo de ver universalmente internados a los niños pobres, y «escolarizados», lo que fundamentalmente significaba sometidos a muchas horas de trabajo y alguna de instrucción, a los de la clase trabajadora. Entre ellos, Richard Haines, que proponía internar y poner a trabajar a los niños pobres desde los cuatro años. Algo parecido propuso William Temple:

Cuando estos niños tengan cuatro años, serán enviados a una casa de trabajo rural y, allí, enseñados a leer dos horas al día y mantenidos plenamente ocupados el resto de su tiempo en cualquiera de las manufacturas de la casa [...]. Es de considerable utilidad que estén, de un modo u otro, constantemente ocupados al menos doce horas al día, se ganen la vida o no; pues, por este medio, esperamos que la generación que está creciendo estará tan habituada a la ocupación constante que, a la larga, le resultará agradable y entretenida [...] [Furniss, 1965: 115].

New Lanark, fábrica de la que Robert Owen haría, para la época, un modelo de organización del trabajo y labor educativa, fue fundada en 1799 por David Dale con medio millar de niños procedentes de los asilos de Edimburgo y Glasgow.

No fueron distintas las cosas en Francia. Los niños internados en hospicios y otras instituciones eran una mano de obra barata para los industriales, que los contrataban en grupos y podían devolverlos a la menor queja, o explotaban su trabajo directamente en la institución misma en que estaban internados. Un informe dirigido al ministro del Interior por el director del *Bureau des Hospices Civils*, en el año V de la Revolución, rezaba así:

El gobierno debe estímulo y protección a las manufacturas. Debe emplear todos los medios a su alcance para procurarles los brazos necesarios para sus trabajos.

Es en interés de los niños: se les prepara para trabajos que, en una edad más avanzada, podrán proporcionarles medios de existencia; se los arranca a la ociosidad; se obvian los inconvenientes que la estancia en los hospicios siempre ha traído para su moralidad [Sandrin, 1982: 75].

Acogiéndose a la oferta, el industrial Boyer-Fonfrède, de Tolouse, reclamaba quinientos huérfanos de diversos hospicios, convencido de que estos «niños le prometen una gran ventaja como mano de obra gracias a la vida comunitaria, a su obediencia y a su hábito de trabajar» (*Ibid*: 76).

Y lo mismo en el Norte de Europa. Por ejemplo, en Amberes, donde los fabricantes textiles calificaban, en 1781, al orfanato local de «escuela de formación para las fábricas» (Lis y Soly, 1984: 183). En Postdam, en Berlín, en Belfast, etc., o en Hamburgo, donde la autoridad enrolaba a los niños de los pobres, de los seis a los dieciséis años, en «escuelas industriales» en las que dedicaban dos tercios del tiempo al trabajo y el resto a una instrucción rudimentaria.

¿QUE EDUCACION PARA EL PUEBLO?

Los pensadores de la burguesía en ascenso deshojaron durante largo tiempo la margarita de la educación del pueblo. Por un lado, necesitaban recurrir a ella para preparar o afianzar su poder, para mermar el de la iglesia y, en general, para lograr la aceptación del nuevo orden. Por otro, sin embargo, temían las consecuencias de ilustrar demasiado a quienes, al fin y al cabo, iban a seguir ocupando los escalones más bajos de la sociedad, pues podría alimentar en ellos ambiciones indeseables. John Locke, que pasa todavía por ser uno de los inspiradores de «la educación» moderna y liberal en general —porque escribió sobre cómo debía ser la educación de un *gentleman* y a pesar de que propuso el internamiento de los niños pobres—, no dudó en declarar:

Nadie está obligado a saberlo todo. El estudio de las ciencias en general es asunto de aquellos que viven con acomodo y disponen de tiempo libre. Los que tienen empleos particulares deben entender las funciones; y no es insensato exigir que piensen y razonen solamente sobre lo que forma su ocupación cotidiana [Locke, s/f: III, 225].

El problema tenía ya una larga tradición en Inglaterra. Cromwell, Mulcaster, Wase, Forrest, Hartlib y otros habían abogado por la expansión de las escuelas, pero abundaron más las ilustres figuras que se oponían o se sentían alarmadas por ella, entre las cuales Bacon (Francis), Chamberlayne o Howell (Cressy, 1975), pero la op-

ción seguía irresuelta a principios del siglo XIX. En las escuelas anglicanas de Hannah More, los niños aprendían

durante la semana trabajos toscos que los preparan para ser sirvientes. No permito que se enseñe a escribir a los pobres, pues mi objetivo no es convertirlos en fanáticos, sino formar a los bajos estamentos para la industria y la piedad [Vaughan y Archer, 1971: 37].

Sin embargo, ni siquiera estas escuelas, dedicadas fundamentalmente a hacer trabajar y moralizar a los niños, se salvaron de la crítica. Puede afirmarse, incluso, que una parte de los niños escolarizados fueron sacados de las aulas al trabajo, en los días laborables, a través del movimiento de las *Sunday schools*, escuelas dominicales sin otra pretensión que enseñarles moral religiosa. Los proyectos de ley que pretendían asegurar un mínimo de instrucción literaria fueron sistemáticamente rechazados durante gran parte del siglo XIX.

Los ilustrados franceses tampoco fueron, en su mayoría, favorables a la educación universal (Fernández Enguita, 1988b). Fueron explícitamente contrarios a ella, al menos, Mirabeau, La Chalotais, Destutt de Tracy y el «príncipe de la luz», Voltaire. Este último llegó a afirmar sin ambages que sobre su tierra quería «jornaleros, no clérigos tonsurados» (Laski, 1977: 184). Otros fueron sólo tibiamente partidiarios o ambiguos, como el mismísimo Condorcet, Rousseau y, allende las fronteras, Kant. En una feroz crítica a los Hermanos de la Doctrina Cristiana (los *frères ignorantins*) que encontraría el aplauso de Voltaire, La Chalotais le reprochaba que

[...] enseñan a leer y a escribir a gente que no necesita más que aprender a dibujar y a manejar el buril y la sierra, pero que no quieren seguir haciéndolo [...]. El bien de la sociedad exige que los conocimientos del pueblo no se extiendan más allá que sus ocupaciones [Charlot y Figeat, 1985: 84].

Un siglo después, Bravo Murillo sostendría todavía la misma opinión en España, al afirmar: «No necesitamos hombres que piensen, sino bueyes que trabajen.»

No faltaron, sin embargo, reformadores que veían en la educación del pueblo la mejor forma de amansarlo y traerlo al redil del nuevo orden —o del viejo—. Así, Roland de Erceville, quien no dudaba que:

Cuanto más ignorante es el pueblo, más dispuesto está a ser subyugado por sus propios prejuicios, o por los charlatanes de todo género que lo asedian [Charlot y Figeat, 1985: 84].

Condorcet sostuvo una opinión parecida. Más allá o más acá de su insistencia en identificar la educación, la ilustración, la libertad y el progreso, era muy consciente del potente papel socializador de la educación, atribuyendo una enorme eficacia a su monopolio por la Iglesia, que él rechazaba:

No era sólo que cada hombre abandonado a sí mismo encontrase entre él y la verdad la espesa y terrible falange de los errores de su país y de su siglo, sino que los más peligrosos de aquellos errores se habían hecho, en cierto modo, personales [Condorcet, 1980: 181].

¿Por qué, entonces, renunciar a un instrumento tan poderoso? Más prudente y aconsejable tenía que parecerle, lógicamente, emplearlo con otros fines.

Es expandiendo las luces entre el pueblo como se puede impedir que sus movimientos se conviertan en peligrosos [Condorcet, 1847a: 390].

[...]A menudo los ciudadanos ofuscados por viles facinerosos se levantan contra las leyes; entonces la justicia y la humanidad os gritan que empleéis la sola arma de la razón para recordarles sus deberes; ¿por qué, entonces, no desear que una instrucción bien dirigida les vuelva por adelantado más difíciles de seducir, más dispuestos a ceder a la voz de la verdad? [Condorcet, 1847b: 447]

La vía intermedia era la única que podía suscitar el consenso de las fuerzas bienpensantes: educarlos, pero no demasiado. Lo bastante para que aprendieran a respetar el orden social, pero no tanto que pudieran cuestionarlo. Lo suficiente para que conocieran la justificación de su lugar en esta vida, pero no hasta el punto de despertar en ellos expectativas que les hicieran desear lo que no estaban llamados a disfrutar. ¿Qué mejor, para ello, que la religión? Necker ya lo había comprendido claramente en 1788:

Cuanto más claro está que los impuestos mantienen al pueblo en la miseria, más indispensable resulta darle una educación religiosa; porque es en la irritación de la desgracia donde se necesita sobre todo tanto una potente cadena como una consolación cotidiana [Charlot y Figeat, 1985: 84].

Esta manera de pensar no era privativa del Antiguo Régimen.

Napoleón la llevó a la práctica al dejar la enseñanza primaria en manos de las órdenes religiosas al mismo tiempo que convertía la secundaria y la universitaria en monopolio del Estado laico; y, en esto, Guizot no iba sino a seguir sus pasos. En 1851, Taillandier, secretario general del Ministerio de la Instrucción Pública, hacía esta declaración:

Hoy en día, uno de los más grandes intereses de la civilización, en medio del desarrollo inmenso de la industria, es la educación de los obreros, la educación moral más que la educación técnica [Monier, 1985: 162].

Las cosas no fueron muy distintas en la Inglaterra industrial. Al analizar los efectos de las leyes sobre educación de 1833, los inspectores de fábrica encontraron que, una opinión bastante extendida entre los patronos era la de que, cuanta menos educación recibiese el trabajador, mejor. Unos fabricantes de algodón en Derbyshire afirmaron:

Somos de la opinión de que es más adecuado para el bienestar de nuestro pueblo esforzarse en hacer de ellos cristianos ilustrados que sabios en el conocimiento mundano; no queremos estadistas en nuestras fábricas, sino individuos de orden [Silver, 1983: 39].

DEL ADOCTRINAMIENTO A LA DISCIPLINA

Quienes se daban por contentos con que los niños del pueblo, futuros trabajadores, no recibieran ninguna instrucción o ésta se limitara al adoctrinamiento religioso tenían los ojos todavía puestos en la vieja sociedad, el Antiguo Régimen, las formas de producción que ya estaban siendo barridas por otras nuevas. Probablemente Necker tenía razón en su momento, cuando el tercer estado se veía empobrecido por los tributos impuestos por la vieja superestructura feudal y monárquica pero vivía o malvivía, aún, del producto directo de su trabajo. Pero la proliferación de la industria iba a exigir un nuevo tipo de trabajador. Ya no iba a bastar con que fuera piadoso y resignado, aunque esto siguiera siendo conveniente y necesario. A partir de ahora, debía aceptar trabajar para otro y hacerlo en las condiciones que este otro le impusiera. Si los medios para doblegar a los adultos hubieron de ser el hambre, el internamiento o la fuerza,

la infancia, los adultos de las siguientes generaciones, ofrecía la ventaja de poder ser moldeada desde el principio de acuerdo con las necesidades del nuevo orden capitalista e industrial, con las nuevas relaciones de producción y los nuevos procesos de trabajo.

La fe, la piedad, la humildad, la resignación o las promesas de que el reino de los cielos pasará a ser de los pobres y que los últimos serán los primeros podían ser suficientes para obtener la sumisión pasiva del trabajador, especialmente del campesino fragmentado, ignorante y apegado incondicionalmente a las normas de la propiedad, pero no para conseguir la sumisión activa que el trabajo industrial requiere del obrero asalariado. Los cercamientos, la disolución de los lazos de dependencia, la sobrepoblación relativa y la ruina de los pequeños artesanos bastaban para que la fuerza de trabajo apareciera en el mercado a su valor de cambio, pero no aseguraban la extracción de su valor de uso. Para ello era necesario el concurso de la voluntad del trabajador, luego nada más seguro que moldearla desde el momento de su formación.

El instrumento idóneo era la escuela. No es que las escuelas se crearan necesariamente con este propósito, ni que ya no pudieran o fueran a dejar de cumplir otras funciones: sencillamente, estaban ahí y podía sacarse buen partido de ellas. En 1772, William Powell ya había visto la educación como medio de adquirir o instilar el «habito de la laboriosidad», y el reverendo William Turner, en 1786, alababa las escuelas dominicales de Raikes como «un espectáculo de orden y regularidad» y citaba a un fabricante de Glucester afirmando que los niños que asistían a las escuelas se volvían «más tratables y obedientes, y menos pendencieros y vengativos» (Thompson, 1967: 84).

El acento se desplazó entonces de la educación religiosa y, en general, del adoctrinamiento ideológico, a la disciplina material, a la organización de la experiencia escolar de modo que generara en los jóvenes los hábitos, las formas de comportamiento, las disposiciones y los rasgos de carácter más adecuados para la industria. Mimerel, gran patrón del Norte de Francia, lo formulaba con claridad:

No, no queremos poner límites a la instrucción, pero preferimos la que hace que el hombre esté contento de su posición y le lleva a mejorarla mediante el orden y el trabajo a aquella que le hace perder en proyectos de realización imposible un tiempo tan útil para el bienestar de su familia. [La enseñanza] debe asegurar a los niños excelentes hábitos de orden, de propiedad, de trabajo y de práctica religiosa que harán de ellos niños más sumisos y padres más devotos [Le Goff, 1985: 54].

Lo mismo pensaba el empresario Kula, quien, en lugar de esperar a que le resolvieran el problema, fundó por sí mismo una escuela en la *rue des Epinettes*, París, con el objetivo de formar en ellas buenos obreros. Según su jefe de taller, Pradillon,

Otro punto de la educación moral sobre el que nunca se insistirá demasiado es el que concierne al consentimiento y la disciplina en el taller. Porque la producción moderna no es verdaderamente útil y beneficiosa sino en la medida en que se basa en una organización metódica. Sin embargo, en la base de toda la organización no es posible sustituir la autoridad por la anarquía. Es preciso, por tanto, que el obrero aprenda a plegar sus resistencias naturales al deber absoluto de obedecer, y eso es lo que le enseñaremos en *les Epinettes*. [...] La disciplina en el taller constituye la dignidad bien entendida del obrero; la higiene y la previsión terminan de hacer de él un hombre consumado [Charlot y Figeat, 1985: 133].

La escuela podía lograrlo y tenía que hacerlo. Era sólo cuestión de tiempo que los patronos en su conjunto comprendieran los hermosos y beneficiosos frutos que podía ofrecer una educación popular «bien entendida». Sobre los hiladores de lino de Westmorland se afirmaba que la educación había mejorado

la conducta y los hábitos de subordinación de los operarios fabriles en general, lo que es claramente observable en que no se emplea mal lenguaje, en la apariencia limpia y aseada y en un aumento de la diligencia en la asistencia a los lugares de culto [Silver, 1983: 39].

Tan idílico panorama, especialmente lo relativo a «la conducta y los hábitos de subordinación», no podía dejar de impresionar a los patronos, hasta el punto de convencer a los más recalcitrantes. Así lo registraba un real inspector de fábricas en 1839:

Muchos de los propietarios de fábricas que aprueban ahora la educación estaban entre aquellos que, anteriormente, juzgaban su aplicación como casi imposible y no creían probable que aportara el más mínimo beneficio [*Loc. cit.*]

Lo que inicialmente había sido una reacción de agradable sorpresa iba a convertirse pronto en una reivindicación o, si se prefiere, en una firme opinión sobre la función de las escuelas. Si Mimerel «prefería» la formación de hábitos a una enseñanza innecesaria, los patronos más esclarecidos pronto iban a comprender, por doquier, que el papel esencial de la escuela era ése, por mucho que fuera

arropado por otros procesos. Esto fue lo que, al otro lado del Atlántico, se encontraron Horace Mann y George Boutwell cuando, en 1841 y 1859, interrogaron a los empresarios sobre el valor de la educación de los trabajadores.

Uno contestó que el conocimiento era secundario para la moralidad, y que los trabajadores educados mostraban «un comportamiento más ordenado y respetuoso». En los conflictos laborales, escribió el mismo capitalista avisado, «siempre me he dirigido a los más inteligentes, mejor educados y más morales en busca de apoyo». Huelga decir que era «el ignorante y el ineducado [...] el más turbulento y problemático», que actuaba «bajo el impulso de la excitación de la pasión y la envidia». La asociación de virtudes era significativa: se igualaban educación, moralidad y docilidad. Si queda alguna duda a este respecto, considérense las palabras de otro patrono, que alababa la «diligencia y [...] el sometimiento voluntario» de los educados, quienes, ganándose la confianza de sus colegas, ejercían «una influencia conservadora» en momentos de problemas laborales, una influencia «de gran valor pecuniario y moral». La escuela primaria formaba hombres de empresa [Katz, 1971: 33]

Lo mismo, por ejemplo, en Gran Bretaña, donde una investigación sobre las *higher elementary schools* en 1906 (según la interpretación del Comité Consultivo), puso de manifiesto que lo que los patronos querían de estas escuelas era que formaran en los trabajadores un buen carácter y les imbuyeran cualidades serviles, aparte de las destrezas generales básicas (Reeder, 1981: 74).

Numerosos educadores, especialmente entre los más dispuestos a buscar la función o la justificación de la educación en su relación con la sociedad global en vez de en el desarrollo de supuestas esencias innatas de los individuos, comprendieron esto a la perfección. Y, sobre todo, las autoridades educativas; por ejemplo, William T. Harris, Comisionado de Educación de los Estados Unidos, para quien, en una época de gran desarrollo urbano e industrial, resultaba claro que

la puntualidad, la precisión, la obediencia implícita al encargado o a la fuerza directiva, son necesarios para la seguridad de otros y para la producción de cualquier resultado positivo. [La] escuela lleva a cabo esto tan bien que a algunas personas las trae el recuerdo desagradable de una máquina [Tyack, 1974: 73]

Que el objetivo de la escuela, en contra de su discurso, no era o había dejado de ser ya la instrucción, es algo que había sido puesto

ya de manifiesto en la polémica entre los métodos mutuo y simultáneo, en Francia, a principios del siglo XIX. La escuela mutua había mostrado ser capaz de enseñar lo mismo en menos tiempo o mucho más en el mismo tiempo, y con una mayor economía de maestros. Sin embargo, el tiempo resultó ser, no la variable dependiente, sino la independiente. La cuestión no era enseñar un cierto montante de conocimientos en el menor tiempo posible, sino tener a los alumnos entre las paredes del aula, sometidos a la mirada vigilante del maestro, el tiempo suficiente para domeñar su carácter y dar la forma adecuada a su comportamiento. En la exposición de motivos de la decisión tomada por el Consejo General de Calvados (en 1818) de no votar la subvención para la escuela mutua a pesar de las órdenes del gobernador, leemos:

> El modo de educación actual, concretamente el seguido por los Hermanos de las escuelas cristianas, tarda más en conseguir los objetivos [...], pero ofrece una serie de ventajas a través de la relación que tiene con la educación moral, la cual no puede ser reemplazada por ninguna otra. Este modo de educación dirige de alguna manera el empleo del tiempo de los niños [...] desde muy pequeños hasta su adolescencia, es decir, hasta que puedan entrar útilmente en la sociedad, con los conocimientos convenientes a su condición y con los hábitos de orden, docilidad, aplicación al trabajo, y la práctica de los deberes sociales y religiosos [Querrien, 1979: 75].

EL ORDEN REINA EN LAS AULAS

Este énfasis en la disciplina convirtió a las escuelas en algo muy parecido a los cuarteles o a los conventos benedictinos. Se regularon todos los aspectos de la vida en su interior, a veces hasta extremos delirantes. Se diría que los educadores, o una parte de ellos, se enfrentaban a los alumnos haciendo suya la observación del Gran Duque Miguel ante la tropa formada: «Está bien, pero respiran».

En las escuelas metodistas inglesas de principios del siglo XIX, lo primero que debían aprender los alumnos era la puntualidad. Una vez entre sus muros, la disciplina escolar se asemejaba mucho a la militar:

> El Superintendente hará sonar de nuevo la campanilla, — entonces, a un movimiento de su mano, toda la Escuela se levanta a un tiempo de sus asientos; — a un segundo movimiento, los Escolares se vuelven; — a un tercero, se desplazan lenta y silenciosamente al lugar designado para repetir sus lecciones, — entonces él pronuncia la palabra «Comenzad» [...] [Thompson, 1967: 85].

Por la misma época, Bally proponía el siguiente horario para la escuela mutua: 8:45 entrada del instructor, 8:52 llamada del instructor, 8:56 entrada de los niños y oración, 9:00 entrada en los bancos, 9:04 primera pizarra, 9:08 fin del dictado, 9:12 segunda pizarra, etc. (Foucault, 1976: 154). Esta organización y disciplina del tiempo lo eran también del cuerpo y los movimientos. El *Journal pour l'instruction élémentaire* explicaba la codificación de cada movimiento en las escuelas mutuas:

> *Entren en sus bancos.* A la palabra *entren* los niños ponen ruidosamente la mano sobre la mesa y al mismo tiempo pasan la pierna por encima del banco; a las palabras *en sus bancos*, pasan la otra pierna y se sientan frente a sus pizarras [...]. *Tomen pizarras.* A la palabra *tomen* los niños llevan la mano derecha hacia la cuerdecita que sirve para colgar la pizarra del clavo que está delante de ellos, y con la izquierda, toman la pizarra por la parte media; a la palabra *pizarras*, la descuelgan y la ponen sobre la mesa [Foucault, 1976: 171].

La enseñanza o instrucción pasaba a un oscuro segundo plano tras la obsesión por el orden, la puntualidad, la compostura, etc. La guía para el trabajo de los inspectores en las escuelas mutuas publicada por la Sociedad para la Mejora de la Instrucción Elemental en Francia, en 1817 contenía veintiocho normas, y las trece primeras eran:

- ¿Se observa en la escuela un silencio general suficiente?
- ¿Permanece el maestro suficientemente silencioso, haciéndose obedecer mediante gestos?
- ¿Se realiza la lectura realmente a media voz?
- ¿Está en orden el mobiliario? ¿Se cumple realmente la máxima: cada cosa en su sitio y un sitio para cada cosa?
- ¿Son suficientes la ventilación y la iluminación?
- ¿Tienen bastante espacio los alumnos?
- ¿Es correcta la actitud de los alumnos?
- ¿Colocan claramente las manos detrás de la espalda durante los movimientos y se desplazan marcando el paso?
- ¿Están satisfechos los alumnos?
- ¿Tienen los alumnos las manos y la cara limpias?
- ¿Están bien visibles los rótulos de las puniciones y se utilizan?
- ¿Amenaza el maestro con zurrarles la badana a los niños?

— ¿Ejerce correctamente el maestro una vigilancia permanente sobre el conjunto de los alumnos? [Querrien, 1979: 86-87].

No se piense que el delirio ordenancista era privativo de las escuelas mutuas. Aunque sin llevarlo a tal extremo, desde antes lo venían poniendo en práctica las escuelas lasalleanas, y luego también el Estado educador francés encontraría cierto regusto en el orden, algo de lo que se burlaba Matthew Arnold al hablar del ministro francés que miró su reloj y dijo con satisfacción que, en ese momento, en todos los liceos franceses los muchachos estaban haciendo lo mismo (Silver, 1983: 86). A finales del siglo, las escuelas norteamericanas presentaban una obsesión homologable por el orden, aunque a veces la endulzaran con música. En una escuela modélica de Nueva York, en 1867, un comité enviado por el consejo escolar de Baltimore había observado impresionado que

los desplazamientos de los grupos desde las aulas a la gran sala de reunión eran regulados por pianos, dos de los cuales estaban en cada una de las salas grandes. Todos los cambios [de lugar] eran realizados marchando, algunos a paso normal y otros al ritmo doblemente rápido del despliegue militar. [...] La regularidad de movimientos en tan gran número de niños [...] era realmente interesante [Tyack, 1974: 51]

En 1890, Joseph Rice relataba lo observado en otra escuela:

Durante los períodos lectivos, cuando los estudiantes tenían que demostrar que habían memorizado el texto, se suponía que los niños, decía Rice, tenían que «alinearse de pie, perfectamente inmóviles, sus cuerpos erectos, sus rodillas y pies juntos, las puntas de sus zapatos tocando el borde de un tablón en el suelo». La maestra prestaba tanta atención a la posición de las puntas de sus pies y sus rodillas como a las palabras de sus bocas. «¿Cómo vas a aprender algo», preguntó a una mujer, «con tus rodillas y punteras mal colocadas?» [Tyack, 1974: 55-56].

DE LA AUTOINSTRUCCION A LA ESCOLARIZACION

Cabe aún preguntarse en qué medida no eran los trabajadores y el movimiento obrero los primeros interesados en la escolarización universal, en qué medida no fue la escuela una conquista obrera y popular que las clases dominantes habrían intentado después e intentarían todavía adulterar con más o menos éxito. Desgraciadamente, la historiografía existente es obra, en su mayor parte, de autores que identifican, en lo fundamental, la escuela con el progreso social, lo que probablemente les ha llevado no sólo a una interpretación sesgada, sino también a una selección igualmente sesgada de los datos históricos. Así, lo que normalmente sabemos o leemos del movimiento obrero ante la educación es que siempre ha pedido más escuelas, mayor acceso a las escuelas existentes, etc. Sin embargo, hay información suficiente como para pensar que, antes de la identificación de la clase obrera con la escuela como instrumento de mejora social, hubo un amplio movimiento de autoinstrucción. Harry Braverman ha descrito elocuentemente en qué consistía ser un trabajador cualificado antes de que las hordas de Ford y Taylor irrumpieran en la organización del trabajo fabril.

El artesano activo [*the working craftsman*] estaba ligado al conocimiento técnico y científico de su tiempo en la práctica diaria de su oficio. El aprendizaje incluía generalmente el entrenamiento en matemáticas, comprendidas el álgebra, la geometría y la trigonometría, en las propiedades y procedencia de los materiales comunes al oficio, en las ciencias físicas y en el dibujo industrial. Las relaciones de aprendizaje bien administradas proporcionaban suscripciones a las revistas técnicas y económicas que afectaban al oficio, de modo que los aprendices pudiesen seguir los avances. Pero, más importante que el entrenamiento formal o informal, era el hecho de que el oficio proporcionaba un vínculo cotidiano entre la ciencia y el trabajo, puesto que el artesano se veía constantemente obligado a recurrir en su práctica a los conocimientos científicos rudimentarios, las matemáticas, el diseño, etc. Estos artesanos eran una parte importante del público científico de su época, y, como norma, mostraban un interés en la ciencia y la cultura que iba más allá de lo directamente relacionado con su trabajo. Los florecientes institutos Mecánicos, que en Gran Bretaña llegaron a ser unos 1 200 y tuvieron más de 200 000 miembros, estaban en gran medida dedicados a satisfacer este interés por medio de conferencias y bibliotecas [Braverman, 1974: 133-134].

Estos maestros artesanos, oficiales y, en general, trabajadores cualificados llevaban su afán cultural más allá de los límites del oficio, participando plenamente de las inquietudes culturales y educativas de una época encandilada con las potencialidades de un saber en rápido desarrollo y apegada a la fe en el progreso. Asimilaban la cultura de otros grupos sociales y la irradiaban ellos mismos hacia el exterior de su propio grupo.

Todos los distritos de tejedores tenían sus tejedores-poetas, biólogos, matemáticos, músicos, geólogos, botánicos [...]. Todavía existen en el Norte museos y sociedades de historia natural que poseen ficheros y colecciones

de lepidópteros realizados por tejedores; se cuentan aún historias de tejedores en aldeas apartadas que aprendían por sí mismos geometría escribiendo con tiza en el suelo y que discutían entre sí los problemas del cálculo diferencial [Thompson, 1977: II, 156-157].

El mismo dominio de su oficio les llevaba, a menudo, más lejos de lo que nuestra imagen de «Juan el Bueno» nos permitiría suponer. Además de sus habilidades prácticas, desarrollaban sus conocimientos teóricos en la medida de las posibilidades de su contexto y su época, entonces no tan ceñidas a la escuela.

Todavía más chocante resulta la preparación teórica de estos hombres [los artesanos durante la Revolución industrial, MFE]. En general, no eran los chapuceros iletrados de la mitología histórica. Incluso el maquinista [*millwright*] ordinario, como lo hace notar Fairbairn, era por lo general 'un buen aritmético, sabía algo de geometría, nivelado y medición y, en algunos casos, poseía conocimientos muy competentes de matemáticas prácticas. Podía calcular la velocidad, resistencia y potencia de las máquinas, podía dibujar en plano y en sección...' Gran parte de estos 'logros y potencialidades intelectuales elevados' reflejaban las abundantes oportunidades para la educación técnica en 'pueblos' como Manchester, que iban desde las academias disidentes y sociedades ilustradas hasta los conferenciantes locales y visitantes, las escuelas privadas 'matemáticas y comerciales' con clases vespertinas y una amplia circulación de manuales prácticos, publicaciones periódicas y enciclopedias [Landes, 1969: 63].

No por casualidad salieron de sus filas miles de hombres capaces de inventar nuevas máquinas, perfeccionar las existentes, desarrollar proyectos, imaginar nuevos productos y procesos. Sin ellos, el barbero Arkwright, el cura Cartwright, el «inventor» Bessemer... Kay, Paul, Wyatt, Wilkinson, Crompton y otros no habrían pasado de hacer croquis de máquinas irrealizables.

A esta red formal e informal de capacitación profesional y formación técnica y científica hay que añadir las escuelas de iniciativa popular, las sociedades obreras, los ateneos, las casas del pueblo y toda una gama de actividades similares que componían un considerable movimiento de autoinstrucción. Buena parte del movimiento obrero cifró en este entramado sus esperanzas de guardar el ritmo del progreso y mejorar su posición social y política frente a las clases dominantes, cuando no de subvertir radicalmente el orden social existente. Otra parte —la de orientación marxista— centró sus reivindicaciones en una escuela para los trabajadores financiada pero no gestionada por el Estado y combinada con la incorporación de los jóvenes a la producción. Sin embargo, la escolarización estatal o bajo la égida del Estado —y la influencia más o menos directa de los industriales— pronto ganó la partida a este movimiento de autoinstrucción.

En Inglaterra, la derrota del cartismo supuso la desaparición de las iniciativas obreras en el campo de la educación, durante las décadas de 1830 y 1840 (Sharp, 1980: cap. V). En Francia, las leyes Ferry eliminaron cualquier espacio para posibles alternativas (Ligue Communiste Révolutionnaire, 1974: 54). En España, este movimiento llevó siempre una vida no muy animada y sufrió su mayor derrota como corolario de la Semana Trágica (Solá, 1976). Factor importante de esta sustitución fue, sin lugar a dudas, la ingenua confianza del movimiento obrero en las virtudes reformadoras y progresistas de la educación en general.

LA ASIMILACION FORZOSA

El proceso de industrialización de los Estados Unidos ofrece una experiencia incomparable para el análisis de la asimilación de la población a las nuevas relaciones industriales por medio de la escuela. En él se combinaron la industrialización más avanzada y la llegada de sucesivas oleadas de inmigrantes no habituados al trabajo industrial. Si los pioneros ingleses venían ya con la experiencia de la vida industrial y el acicate de la moral puritana, no fue ése el caso de los irlandeses, de los millones de campesinos procedentes del Este y del Sur de Europa ni de los negros.

La escuela fue el mecanismo principal de su «americanización», encargado de borrar su pasado, sus tradiciones culturales y su lengua, convirtiéndolos en ciudadanos de la nueva patria. Fue, asimismo, el centro de la estrategia defensiva de una comunidad «nativa» —los verdaderos nativos estaban ya en las reservas, pero los descendientes de los primeros ocupantes ingleses gustaban de llamarse a sí mismos *native Americans*— alarmada ante una promiscuidad de lenguas y culturas que amenazaba su presunta identidad y suscitaba miedos similares a los de la actual «inseguridad ciudadana». Pero esta misma comunidad no dejaba de ser muy consciente de que su posición privilegiada seguía dependiendo de la inmigración masiva de mano de obra barata, por lo que no quedaba otro remedio que

mover todas las palancas posibles para asimilar un flujo que no se podía evitar. En particular, era necesario, como vimos en un capítulo anterior, erradicar los irregulares hábitos de trabajo de las poblaciones inmigrantes y sustituirlos por otros más adecuados a las necesidades de la industria en rápido crecimiento. Aquí, como en ninguna otra parte, la escuela iba a jugar el papel de socializar a las generaciones jóvenes para el trabajo asalariado.

La preocupación primaria era habituar a los recién llegados y a sus hijos a la puntualidad y regularidad o, más en general, a la organización del tiempo requerida por la industria. A mediados del siglo XIX, los comités escolares vivían obsesionados con la tarea de instilar en los niños —y en sus padres— un sentido del tiempo —capitalista o industrial— cuya carencia resultaba patente en su irregular asistencia a la escuela y su impuntualidad (Katz, 1971: 32).

En un folleto muy difundido de 1874, *The theory of education in the United States of America*, escrito por Harris y Doty, dos figuras de la educación, y cofirmado por setenta y siete presidentes de centros universitarios y superintendentes escolares de los estados, se apuntaba que

> la precisión militar es necesaria para el manejo de las clases. Se insiste enormemente en 1) la puntualidad, 2) la regularidad, 3) la atención y 4) el silencio como hábitos necesarios a lo largo de la vida para la colaboración eficaz con los propios compañeros en una civilización industrial y comercial [Tyack, 1974: 50].

Al entrar el siglo XX, la Comisión de Inmigración de California repartía entre las amas de casa de los hogares inmigrantes un folleto que, además de explicarles que las ventanas, los cubos de basura, etc. debían estar limpios, les encarecía a enviar a sus hijos aseados y puntuales a la escuela:

> No deje que su hijo llegue tarde. Si lo hace, cuando crezca llegará tarde a su trabajo. Entonces perderá su empleo y será siempre pobre y miserable [Tyack, 1974: 236].

Poco después, en 1916, David Snedden, comisionado de Educación del Estado de Massachusetts y uno de los principales expertos nacionales en educación industrial clamaba por sustituir la corta y «suave» jornada escolar tradicional por una ajustada a las condiciones industriales reales, esto es, por aplicar en las escuelas el horario laboral de la industria (Rodgers, 1978: 85).

En terminos más generales, la escuela aparecía como la mejor solución a todas las resistencias individuales y colectivas ante las nuevas condiciones de vida y trabajo o, al menos, como la más prudente y barata, la solución proventiva por excelencia. Así lo creía John L. Hart cuando, en 1879, escribía que «los edificios escolares son más baratos que las cárceles» y que «los maestros y los libros ofrecen más seguridad que las esposas y los agentes de policía» (Gutman, 1976:73). Después de las huelgas del año 1877, el Comisionado de Educación de los Estados Unidos concluía que

> el capital, por consiguiente, deberá sopesar los costes de la turba y el vagabundo contra el coste de una educación universal y suficiente [Tyack, 1974: 74].

La población negra emancipada, que reunía la doble condición de ser proletariado potencial y pertenecer a una raza considerada inferior, dio a algunos reformadores escolares la oportunidad de poner en práctica sus ideas sobre la formación para el trabajo industrial sin tener que conservar el incómodo ropaje de la educación para una sociedad libre y democrática. Arrancados no mucho tiempo atrás de una economía de subsistencia y apenas habituados la mayoría al trabajo más regular de las plantaciones algodoneras o a las funciones domésticas serviles, emigraban en masa hacia el Norte industrializado y eran vistos como la base idónea —la mano de obra excepcionalmente barata— de la necesaria industrialización del Sur.

El mito del negro perezoso e incapaz de organizar su vida sin la ayuda del blanco persistía. Para J.L.M. Curry, presidente —blanco, por supuesto— de la Segunda Conferencia para la Educación en el Sur, el negro era «un trabajador estúpido, indolente y holgazán», un «obstáculo para la riqueza y el desarrollo del Sur» (Anderson, 1975: 31), y por eso debía ser educado. En una versión más sofisticada, el negro debía su escasa propensión al trabajo a que se le había contagiado el desprecio por el mismo de sus pseudoaristocráticos amos blancos, los terratenientes sureños.

Si ya no se podía utilizar el látigo, habría que recurrir a la escuela. Cualquier cosa antes que perder el control de la mano de obra negra por causa de la emancipación, pues lo contrario sería despilfarrar unos preciosos recursos. George Foster Peabody, otro prestigioso reformador de la educación, escribía a su amigo:

> No te quepa la menor duda de que si el millón de negros [...] fuera correc-

tamente educado [...] valdría en dólares y centavos tres veces su valor actual. Si esto es cierto, como estoy positivamente seguro de que lo es, y puesto que las propiedades del estado de Georgia pertenecen en tan gran medida a la raza blanca, ¿no sería el beneficio para la raza blanca, bajo los actuales métodos de distribución, incalculable en dólares y centavos y en una mucho mayor tranquilidad, vida pacífica y armonía de conciencia para el ciudadano blanco que gobierna? [Anderson, 1975: 32].

Desde esta perspectiva se fundó una red de escuelas para negros. Los reformadores blancos seleccionaron entre ellos a los más dispuestos a propagar su mensaje y los convirtieron en líderes educativos ante su pueblo —si bien, claro está, no les dejaron sentarse en los mismos consejos y conferencias que ellos ni les pagaron igual que a los expertos blancos—. El recuerdo reciente de la esclavitud hacía más aconsejable para los blancos este sistema de selección de negros con alma blanca que una actuación directa y sin intermediarios por su parte. Por otro lado, los negros tampoco querían enviar a sus hijos a ser educados por maestros blancos cuyo primer acto probablemente habría de ser explicarles su inferioridad congénita e inevitable.

El Instituto Agrícola y Normal de Hampton, considerado modélico en su época, era un buen ejemplo de cómo se enfocaba la educación de los negros. En él se formaron desde el último tercio del siglo XIX numerosos maestros destinados inevitablemente a las escuelas primarias para niños negros. Tanto en Hampton como en otras escuelas normales negras los maestros eran educados fundamentalmente a través de los trabajos manuales, ya que ésa era la formación que debían transmitir luego a sus alumnos negros. El programa de Hampton se componía de enseñanza académica, trabajo manual y disciplina. Pero lo central era el trabajo, pues la parte académica consistía esencialmente en las destrezas literarias básicas para un maestro y la defensa de una actitud adecuada hacia el trabajo, y la disciplina se ejercía en gran parte a través de éste. Tal y como ha indicado lapidariamente Anderson (1982:137):

En Hampton y otras escuelas industriales normales se desarrollaban actividades de trabajo manual rutinarias y repetitivas con el propósito de condicionar a los estudiantes para maestros para que sirvieran como misioneros de la ética puritana del trabajo en las comunidades negras del Sur.

El negro debía ser preparado para integrarse en el lugar que le había reservado el blanco: el trabajo industrial menos cualificado, peor pagado y más duro. Todo ello sin interferir, no obstante, en la vida social y política de la comunidad blanca ni intentar escapar a su posición. William H. Baldwin, otro ilustre reformador sureño, presidente del Consejo General de Educación, resumía sucintamente, a principios de este siglo, sus recomendaciones sobre la educación de los negros (¡los alumnos de los institutos, es decir, los seleccionados con vistas a obtener líderes dóciles aceptados por la comunidad de color!):

«Enteraos de la canción»; evitad las cuestiones sociales; dejad estar la política; continuad siendo pacientes; llevad vidas morales; vivid de manera sencilla; aprended a trabajar y a trabajar de manera inteligente; aprended a trabajar con dedicación; aprended a trabajar duro; aprended que cualquier trabajo, por bajo que sea, resulta dignificado si se hace bien; [...] aprended que es un error ser educados fuera de vuestro necesario ambiente; aprended que es un crimen para cualquier maestro, blanco o negro, educar al negro para posiciones que no están abiertas para él [Anderson, 1975: 38-39].

LA OBSESION POR LA EFICIENCIA

La rudimentariedad de la organización de las escuelas y los procesos educativos correspondía a la rudimentariedad de la organización de los procesos productivos del siglo XIX. Cuando la producción fabril —y, aunque en menor medida, la de servicios— fue sometida a una profunda revisión cuya parte más visible fueron las ideas de la gestión científica del trabajo de F.W. Taylor, las escuelas no tardaron en pegarse a la rueda de la industria. Como antaño, las empresas aparecían ante el público bienpensante en general, y ante los reformadores de la educación en particular, como el paradigma de la eficiencia. El mundo empresarial tenía y tiene la virtud de que solamente deja ver lo que sobrevive; se ocultan a la vista, sin necesidad de esfuerzo alguno, sus múltiples quiebras y fracasos o su capacidad para monopolizar las empresas rentables al mismo tiempo que deja para el sector público las ruinosas, lo que subsidiariamente permite comparaciones superficiales en las que aquél sale necesariamente bien parado frente a éste. Las empresas aparecen como las organizaciones que con mayor eficacia se enfrentan a la satisfacción de las necesidades de sus clientes, por un lado, y al problema de la gestión de contingentes importantes de personas, por otro.

En el contexto de la carrera obsesiva y el dominio general del discurso por la eficiencia, las escuelas, a través de sus más ilustres reformadores, inspirados en el mundo de la empresa, importaron sus principios y normas de organización hasta extremos en ocasiones delirantes, pero siempre con notables consecuencias para la vida en las aulas. Lógicamente, este proceso tuvo lugar en primer término y sobre todo en los Estados Unidos, pero se extendió por doquier gracias a dinámicas autónomas similares, aunque de menor fuerza, y, en especial, gracias a la difusión universal de los modelos y teorías educativos nacidos en la nueva metrópolis del sistema capitalista mundial.

Taylor había propuesto para la industria, como se vio en un capítulo anterior, un sistema de organización basado en el control absoluto del producto y el proceso de producción por el empresario o sus representantes, los directivos, que se traducía, para los trabajadores, en la estandarización y la rutinización al máximo de sus tareas. Todo vino, además, arropado por una preocupación creciente por controlar al detalle cada dólar gastado o ingresado y aquilatar hasta el límite los costes de producción. Esta doble obsesión por la gestión del dinero y los recursos humanos se introdujo en las escuelas a través de reformadores como Spaulding, Bobbitt o Cubberley.

En primer lugar, las escuelas debían reconocer el liderazgo del mundo empresarial. Los reformadores proclamaban el deber de las escuelas de servir a la comunidad para, acto seguido, confundir a ésta con las empresas. Por añadidura, los interlocutores de las empresas no eran, claro está, el fontanero de la esquina ni el asalariado de la gran factoría, sino los portavoces naturales del dinero, los grandes capitalistas, los propietarios de los monopolios industriales. Estos, a su vez, habían comprendido la importancia de la educación, como lo muestra claramente el activo papel desempeñado en ésta por las fundaciones puestas en pie por personajes como Rockefeller, Carnagie o Ford.

Bobbitt, por ejemplo, estaba convencido de que, al igual que las especificaciones para la fabricación de un raíl de acero eran planteadas por la empresa de ferrocarriles que lo encargaba, y no podían surgir de la siderurgia misma, los standards y especificaciones del proceso educativo, que era «un proceso de elaboración en la misma medida que la fabricación de raíles de acero», debían ser fijados por la sociedad. Bobbitt consideraba llegado el día en que los productos de la educación podían ser suministrados con la misma precisión que los de la industria, pues, en la última década (la primera de este siglo), los educadores

> habían llegado a ver que es posible proporcionar standards definidos para los diversos productos educacionales. La capacidad de sumar a una velocidad de 65 combinaciones por minuto con una precisión del 94 por ciento es una especificación tan definida como la que pueda proporcionarse para cualquier aspecto del trabajo en la planta siderúrgica [Callahan, 1962: 81].

El deslizamiento de las demandas de la comunidad hacia las exigencias de la industria en términos de mano de obra no era accidental, ni simplemente debido a la mayor facilidad de buscar ejemplos en la industria que en la familia, o de medir la capacidad de sumar que la estatura moral. Ya en 1913, un superintendente escolar, de *motu proprio* o inspirado por sus líderes reformadores, afirmaba ante sus colegas de la National Educational Association que

> puesto que la escuela es mantenida a cargo del público o a cargo de los intereses de las empresas, y en realidad existe para el solo propósito de formar los hombres y mujeres de empresa del futuro, es evidente que debería haber una perfecta armonía entre las autoridades escolares y los intereses de las empresas [*Ibid.*: 227-228]

El movimiento de reforma de la educación fue omnicomprensivo. Frank Spaulding personificó mejor que nadie la introducción del análisis coste-beneficio en términos de producción escolar. Propuso evaluar el producto de las escuelas con medidas tales como la proporción de los jóvenes de la cohorte de edad enrolados en ellas, los días de asistencia al año, el tiempo necesario por alumno para realizar un determinado trabajo, el porcentaje de promociones, etc. Todo ello, por supuesto, sin prestar ninguna atención al contexto social o a las peculiares características personales o grupales de los alumnos. Se aventuró a estimar el valor relativo y absoluto de las distintas asignaturas, concluyendo, por ejemplo, que un dólar permitía proporcionar 5,9 lecciones de griego por alumno, 23,8 de francés, 12 de ciencias, 19,2 de inglés, 13,9 de arte o 41,7 de música vocal (*Ibid.*: 73). Con el dólar entre ceja y ceja, propuso en consecuencia la supresión del carísimo griego (un sabio consejo, pero susceptible de mejores motivos).

Franklin Bobbitt abogó por la introducción del taylorismo en la organización del proceso educativo, a partir de varios principios: 1) fijar las especificaciones y standards del producto final que se desea

(el alumno egresado); 2) fijar las especificaciones y standards para cada fase de elaboración del producto (materias, años académicos, trimestres, días o unidades lectivas); 3) emplear los métodos tayloristas para encontrar los métodos más eficaces al respecto y asegurar que fueran seguidos por los enseñantes; 4) determinar, en función de éstos, las cualificaciones standards necesarias en los enseñantes; 5) capacitarlos en consonancia, o poner requisitos de acceso tales que forzaran a hacerlo a las instituciones encargadas de ello; 6) poner en pie una formación permanente que mantuviera al enseñante a la altura de sus tareas durante su permanencia en el trabajo; 7) aportarle instrucciones detalladas sobre cómo realizar su trabajo; 8) seleccionar los medios materiales más adecuados; 9) traducir todas las tareas a realizar en responsabilidades individualizadas y exigibles; 10) estimular su productividad mediante un sistema de incentivos; y 11) controlar permanentemente el flujo del «producto parcialmente desarrollado», *i.e.* el alumno (Bobbitt, 1913: II, 11-96).

Ellwood P. Cubberley se esforzó en introducir en las escuelas la figura correspondiente al experto en organización del trabajo que el taylorismo había traído consigo, el especialista en eficiencia. «¿Es que se supone que los educadores son tan expertos», se preguntaba, «que sus métodos no pueden ser mejorados?» (Callahan, 1962: 96). El experto debía estudiar todas las fases del proceso educativo, las necesidades de la sociedad y la industria, el estado del producto (el alumno) en las distintas fases, la eficacia de los distintos métodos, la relación entre costes y eficiencia, etc., y suministrar basándose en ello los datos y conclusiones pertinentes a las autoridades escolares y al público. Así se abría el paso a los estudios sobre el empleo del tiempo, la omnipresencia de los tests, la estimación de la eficacia de los profesores, etc. Los profesores evaluarían a los alumnos, los superintendentes a los profesores, los profesores —en ocasiones— a los superintendentes, etc.

La pasión por imitar y servir a las empresas llegó ocasionalmente a extremos grotescos. Entre 1915 y 1922 se organizó una campaña en las escuelas primarias para enseñar a los niños la frugalidad, poniéndose en funcionamiento pequeñas cajas de ahorros en los colegios. Un profesor publicó en el *Journal of Education* un «alfabeto del ahorro» de su invención, con perlas inigualables «B de banco», «D de dólar», «I de interés» y otras veintitrés asociaciones entre las letras y las preocupaciones del tendero y el contable que ahorraremos al lector por no coincidir las iniciales en castellano e inglés

(Callahan, 1962: 228). El superintendente de Lincoln, Nebraska, ideó junto con un empresario y puso en marcha, para entregarla a otros que lo solicitaran, una «lista de eficiencia» de los muchachos, para ingresar en la cual se requerían las siguientes características:

1. 14 años de edad.
2. Buen carácter, demostrado por:
   —veracidad
   —obediencia
   —laboriosidad *[industry]*
   —buenos hábitos
   (Nota — No será elegible ningún muchacho que fume o beba) [...]
3. Conocimiento de Lincoln y Nebraska [...]
4. Capacidad de escribir una buena carta comercial [...].
5. Capacidad de expresarse de manera cortés pero concisa y en el lenguaje de los negocios ante su empleador y sus asociados en la empresa.
6. Capacidad de realizar las cuatro operaciones fundamentales y fracciones simples [...].

   El Club de Comercio y las autoridades escolares han pedido [a los empresarios] sugerencias sobre las cualificaciones que desean en los jóvenes que emplean [Callahan, 1962: 229-230].

DESMITIFICAR LA HISTORIA DE LA ESCUELA

> La historia de la educación occidental, tal como se presenta en este libro, comienza con los primeros intentos educativos de los griegos, algunos siglos antes de Cristo, y llega hasta los inicios de la pedagogía científica en el siglo XX. Esencialmente es el registro de una evolución. Revela cómo nuestras propias prácticas y opiniones se formaron paulatinamente con el transcurso de los siglos, y enlaza pasado y presente como aspectos de una vida en permanente desarrollo, cuya etapa actual nos pertenece [Boyd y King, 1977: 9].

Así comenzaba el prefacio a la primera edición, en 1921, de *The History of Western Education,* de William Boyd, actualizada por Edmund J. King en 1964, cuando era «ya un clásico en su género». Pero ¿puede afirmarse realmente que la educación «comienza» y «llega», que ha seguido «una evolución», que haya hecho algo «paulatinamente» o que su historia haya sido algo parecida a un «permanente desarrollo»? A menudo, el investigador social es víctima de un fetichismo de las palabras que le lleva a no ver su distinto signi-

ficado en distintos contextos espacio-temporales, en parte por ignorancia y en parte por puro etnocentrismo. La educación es un campo de cultivo privilegiado para este tipo de errores. Puesto que en Grecia ya había «academias», «escuelas» y «pedagogos», por ejemplo, se puede imaginar la historia de la educación occidental como un *continuum* en el que simplemente se van acumulando horas y días de clase, niños escolarizados, nuevas materias o sucesivos pasos en el acercamiento a los intereses del niño o a la pedagogía científica —que, naturalmente, siempre es la última, sea la de Comenio o la de Skinner—. Se pueden echar al guiso, claro está, unas gotitas de cambio: los pedagogos ya no son esclavos sino una semiprofesión, el curriculum ya no está formado por el trivium y el cuadrivium y, donde antes se decía «disciplina», ahora se dice «disposición a cooperar».

Pero ¿qué conexión o qué continuidad pueden existir entre la relación de Aristóteles con sus discípulos y la del maestro de taller con los alumnos de formación profesional, entre la mayéutica socrática y el refuerzo conductista, entre las escuelas obispales de la Edad Media y los institutos secundarios de hoy? A la hora de destacar lo que debe cambiar en la escuela puede que resulte muy interesante señalar las coincidencias o, lo que es lo mismo, los arcaísmos, pero ahí termina la utilidad. Puede ser que nuestras enseñanzas de filosofía pura sigan todavía, en buena medida, atrapadas en la problemática de antaño, pero es mucho más lo que ha cambiado que lo que permanece. Y, lo que más importa, no ha cambiado en un sentido acumulativo, ni siquiera evolutivo, sino en un sentido radical. Piénsese, por ejemplo, en las universidades medievales y las de hoy: en aquéllas, los estudiantes elegían sin la participación de los profesores a su servicio al rector, que en el protocolo urbano precedía al cardenal, podían asistir armados a las clases y multar o sancionar de otro modo a los profesores que no cumplían adecuadamente sus obligaciones; en las actuales, carecen de cualquier poder o lo tienen reducido a una participación irrelevante, siempre en minoría y sin ninguna capacidad de influir sobre el cuerpo docente. Más que una evolución, la historia de la educación es la de una sucesión de revoluciones y contrarrevoluciones.

Los primeros sistemas escolares que surgen en la historia de Occidente tienen poco que ver con la economía, respondiendo más bien a factores y fines políticos, religiosos o militares. La primera parte de esta afirmación no debe tener nada de sorprendente, si se toma en consideración que, hasta el inicio del proceso de industrialización, casi todas las personas aprendían a hacer su trabajo haciéndolo. La gran mayoría, los campesinos, sin necesidad siquiera de salir de la esfera doméstica, constituida por unidades económicas casi autosuficientes. Y una pequeña minoría por caminos de alcance un poco mayor, como los candidatos a artesanos en su periplo como aprendices y oficiales, pero sin necesidad de recurrir a mecanismos ajenos a las propias instituciones productivas, aunque trascendieran la unidad doméstica de origen.

Los primeros amagos de sistema escolar fueron el producto de dos imperios: el Bajo Imperio romano y el Imperio carolingio. Se ha querido ver en el primer caso la continuación de una supuesta pero indemostrable escuela de los romanos y, en el segundo, los frutos del «pequeño Renacimiento». Las cosas son mucho más sencillas: ambos eran imperios burocráticos que necesitaban para su propio funcionamiento y su reproducción una caterva de escribas y funcionarios conocedores, al menos, de la lectura y la escritura y los rudimentos de las leyes. Algo de esto, pero no sólo, hubo también en la formación del sistema escolar estatal —las enseñanzas secundaria y superior— napoleónico. La burocracia, en definitiva, que debe en parte su función y su legitimidad al monopolio de un tipo de saberes, necesita del sistema escolar para su reproducción.

Otros sistemas escolares surgieron principalmente al calor de las luchas religiosas. Esto es cierto, cuando menos, para los estados alemanes de la época de la Reforma protestante —y, como reacción, para los católicos, por ejemplo la expansión de la enseñanza de los jesuitas—, para Escocia y para multitud de escuelas inglesas creadas como arma en la pugna entre las sectas y denominaciones. En general, para el protestantismo no hay otro intermediario entre la persona y Dios que las Sagradas Escrituras, lo que requiere y requirió en su momento que todos fueran capaces de leerlas. Por otra parte, a los reformadores religiosos menos que a nadie se les ocultó el enorme poder adoctrinador de la escuela.

La formación de los estados nacionales modernos fue otro desencadenante de la expansión de la enseñanza. Los nuevos estados nacionales reunieron dentro de unas fronteras únicas, bajo un poder y unas leyes comunes y a través de una sola lengua a pueblos que poco antes habían estado guerreando frecuentemente entre sí, con costumbres, leyes y lenguas diferentes y bastante ajenos a la idea de la unificación nacional. La tarea era idónea para la escuela y a ella

le fue asignada en primer lugar. Este motivo puede verse claramente en los procesos de formación de la nación alemana o la española. En el mismo sentido hay que interpretar la empresa de asimilación de las sucesivas oleadas de inmigrantes a los Estados Unidos de América o, después de la Revolución de Octubre, en la Unión Soviética (o, por cambiar de hemisferio, el papel de la escuela en las naciones del Africa negra y de Oriente Medio).

Junto a estas causas está también la que todo el mundo sabe: la necesidad de dominar un cierto cúmulo de conocimientos y destrezas para desenvolverse en cualquier trabajo o fuera de él en una sociedad industrializada y urbanizada. Efectivamente, desde el momento en que el aprendizaje del trabajo y la vida social ya no es posible directa o, al menos, exclusivamente sobre el terreno —sobre todo el primero—, hay que volverse hacia la escuela —pero también hacia otras instituciones, viejas o nuevas, como la familia y los medios llamados de comunicación de masas—, para que desempeñe tal función.

Por consiguiente, resulta claro que las escuelas antecedieron al capitalismo y la industria y se siguieron desarrollando con ellos pero por motivos ajenos a ellos. Sin embargo, puede afirmarse que, desde un cierto momento de despegue del capitalismo al que sería tan difícil como ocioso poner una fecha, las necesidades de éste en términos de mano de obra han sido el factor más poderoso que ha influido en los cambios acaecidos en el sistema escolar en su conjunto y entre las cuatro paredes de la escuela. Este argumento podría ampliarse teniendo en cuenta la existencia del sector público en las economías nacionales capitalistas o señalando las similitudes morfológicas y funcionales entre las escuelas del capitalismo occidental y las de los sistemas burocráticos de los países del Este, pero esto no añadiría nada esencialmente distinto a lo que aquí se ha pretendido demostrar.

Por qué el capitalismo ha sido tan capaz de dar forma a la escolarización es algo que resulta relativamente fácil de comprender. En primer lugar, las grandes empresas capitalistas han ejercido siempre una gran influencia sobre el poder político, cuando no han llegado a instrumentalizarlo abiertamente. En segundo lugar, fuera de las autoridades públicas han sido solamente los «filántropos» reclutados o autorreclutados entre las filas del capital los que han podido proveer de fondos a multitud de iniciativas privadas y, de preferencia, como es lógico, a las que más se ajustaban a sus deseos y necesida-

des. En tercer lugar, los presuntos beneficiarios de las escuelas o quienes actuaban en su nombre han visto siempre a éstas, esencialmente o en gran medida, como un camino hacia el trabajo y, sobre todo, hacia el trabajo asalariado, aceptando por consiguiente, de buena o mala gana, su subordinación a las demandas de las empresas. En cuarto lugar, las escuelas, como organizaciones que son, tienen elementos comunes con las empresas que facilitan el empleo de las primeras como campo de entrenamiento para las segundas. En quinto lugar, las empresas han aparecido siempre en la sociedad capitalista como el paradigma de la eficiencia y han gozado de una gran legitimidad social, fuera como instituciones deseables o como instituciones inevitables —salvo en algunos períodos de agitación social, los mismos en que también se han visto cuestionadas las escuelas—, convirtiéndose así en un modelo a imitar para las autoridades educativas. En sexto lugar, el servilismo hacia el mundo empresarial seguramente fue para numerosos ilustres reformadores de la escuela una buena forma de complementar los magros ingresos de la docencia, al permitirles entablar relaciones con un mundo en que las ideas, aunque sean más torpes, están siempre mejor pagadas cuando son apreciadas, y son apreciadas cuando son oportunas. Y, en último lugar pero no por su importancia, conviene recordar que las escuelas de hoy no son el resultado de una evolución no conflictiva y basada en consensos generalizados, sino el producto provisional de una larga cadena de conflictos ideológicos, organizativos y, en un sentido amplio, sociales.

Sin embargo, la mayor parte de la historiografía de la escuela, elaborada generalmente por escolares ya crecidos pero que raramente habían salido de los claustros de la institución, ha tendido a basarse en el mero análisis de la evolución del discurso pedagógico, de la sucesión de escuelas modelo a través de las épocas o de la evolución de cifras agregadas que agrupaban bajo epígrafes comunes realidades no acumulables ni comparables. Por otro lado, es bien sabido que la historia la escriben los vencedores y que no gustan de mostrar los trapos sucios: siempre es más conveniente presentar la historia de la escuela como un largo y fructífero camino desde las presuntas miserias de ayer hasta las supuestas glorias de hoy o de mañana que, por ejemplo, como un proceso de domesticación de la humanidad al servicio de los poderosos. La verdad, decía Hegel, es revolucionaria.

5. EL CREPUSCULO DEL MITO EDUCATIVO: DEL ANALISIS DEL DISCURSO AL DE LAS PRACTICAS ESCOLARES

Aunque la práctica de la educación ha estado siempre dominada por consideraciones mucho más prosaicas, como esperamos haber fundamentado suficientemente en el capítulo anterior, su teoría lo ha estado casi siempre, y lo sigue estando en gran medida, por la convicción de que su objetivo y sus medios eran y son solamente las ideas.

Todo en el desarrollo cotidiano de la relación pedagógica invita a pensar así. El discurso del profesor, el contenido del libro de texto, la memoria o la capacidad de raciocinio del alumno son manifestaciones de ideas, es decir, de datos y configuraciones e interpretaciones articuladas de los mismos. Las demás cosas que suceden o dejan de suceder en la escuela se presentan ante los ojos de los agentes del proceso educativo como subsidiarias, colaterales y contingentes al núcleo del proceso de enseñanza y aprendizaje, por un lado, y, por otro, como inevitablemente derivadas de las constricciones debidas a la organización colectiva de la enseñanza o a la empresa misma de aprender o, cuando menos, como soluciones pragmáticas cuya discusión no merece demasiada atención.

Esta representación tiene otra fuente en los distintos ritmos de cambio de las realidades escolares. Cualquier enseñante ha cambiado el contenido de sus exposiciones magistrales, ha visto sustituir unos programas o unos grupos de asignaturas por otros y ha empleado diferentes textos o materiales didácticos, todo ello repetidas veces. Sin embargo, sólo algunas generaciones han vivido directamente cambios como el paso de la escuela unitaria a la graduada, de la instrucción individualizada a la simultánea o de la escuela dominical a la de cinco días a la semana, por citar sólo algunos de los más espectaculares.

Por otra parte, el campo del discurso escolar se presta más a la iniciativa personal del enseñante que el de las prácticas escolares,

configurando el primero un área de variabilidad, discrecionalidad y autonomía mientras el segundo se presenta como un campo cuya organización está dada de antemano. Es muy fácil saltarse uno o varios temas de un programa y añadir otros que no estaban previstos, comprimir unos y enriquecer otros o cambiar el enfoque de cualquiera de ellos. Sin embargo, es muy difícil alterar realidades como la organización individualista del trabajo de los alumnos, la evaluación cuantitativa de sus logros o, simplemente, el horario lectivo.

Además, el énfasis en la educación como un intercambio de informaciones e ideas devuelve al enseñante una imagen de sí mucho más gratificante que la atención a la práctica escolar. Es mucho más agradable verse a sí mismo como alguien que descubre el mundo o el saber a los niños y jóvenes, o que esclarece sus inmaduras cabecitas, que, si lo que argumentamos en este libro es total o parcialmente cierto, verse como quien prepara las condiciones para la acción eficaz del capataz o ahorra trabajo a jueces y policías.

Finalmente, la escuela es raramente estudiada desde fuera. La inmensa mayoría de los investigadores y analistas de la escuela son —somos— producto exclusivo de la misma. Han —hemos— permanecido en ella al alcanzar la vida adulta por haber apreciado altamente su función de transmisión, aprendizaje e intercambio de ideas al margen de las prácticas que la arropaban. Bajo el efecto de tales determinantes, esperar un juicio objetivo y desapasionado de la escuela, por no hablar ya de unas conclusiones desfavorables, es como pedir a un sacerdote que juzgue a la Iglesia o a un militar que haga lo propio con el Ejército, a pesar de que nuestra institución es mucho más tolerante que las suyas.

El pensamiento educativo ha estado casi siempre marcado principalmente por la impronta del idealismo. Aunque en su historia figuren nombres vinculados al sensualismo o a un cierto materialismo como los de Locke o Helvetius, lo que domina es una larga lista de filósofos-pedagogos de la cuerda idealista: Sócrates, Platón, San Agustín, Tomás de Aquino, Kant, Herbart, etc., por citar sólo algunos. Esto es natural si se tiene en cuenta que el vehículo aparente por excelencia de la educación es la palabra, y que ésta parece ser el único soporte de las ideas que expresa o transmite.

Sin embargo, el idealismo inherente a la actividad y el pensamiento educativos es de mucho más largo alcance, como lo muestra un caso extremo: las dificultades del marxismo, a pesar de su voca-

ción inequívocamente materialista, para romper con el marco impregnado por aquél. Aunque Marx aplicó al análisis de la ideología —de las ideas en general— un enfoque materialista mucho antes de tener una concepción acabada de la misma realidad material —como lo muestra la precedencia de sus textos sobre la ideología respecto de sus análisis economicosociales—, el marxismo ha sido incapaz, durante mucho tiempo, de llevar a cabo un análisis materialista de la educación.

Esta fue tratada hasta hace dos decenios como una mera cuestión de ideas. Pocos autores marxistas se ocupaban de la educación, ya que ésta era relegada al campo de las «superestructuras», es decir, de las facetas de la vida social que, en una concepción mecanicista del materialismo, no merecían atención por sí mismas puesto que no podían ser cambiadas antes de transformar la «infraestructura» o la «estructura» y cambiarían por sí solas una vez logrado esto. Si el marxismo ha dicho algo sobre la educación después de Marx y antes de la aparición de las corrientes relativamente recientes que pronto comentaremos, no ha sido porque ningún teórico marxista generalista le acordara importancia al tema sino, más bien, porque no han faltado educadores que, sin dejar de serlo, se incorporaran al campo del marxismo (Krupskaya, Hörnle, Freinet, etc.).

Se diría que, durante mucho tiempo, el marxismo había vivido, en lo que concierne a la educación —y a otras «superestructuras»— dominado por una afirmación parcial y circunstancial de Marx y Engels:

> Las ideas de la clase dominante son las ideas dominantes en cada época; o, dicho en otros términos, la clase que ejerce el poder *material* dominante en la sociedad es, al mismo tiempo, su poder *espiritual* dominante. La clase que tiene a su disposición los medios para la producción material dispone con ello, al mismo tiempo, de los medios para la producción espiritual, lo que hace que se le sometan, al propio tiempo, por término medio, las ideas de quienes carecen de los medios necesarios para producir espiritualmente [Marx y Engels, 1972: 50].

Este texto sugiere una visión de las ideas como algo que tiene un proceso de producción específico y que es ajeno al campo central de las relaciones sociales. No cabe duda de que existen «medios de producción espiritual»: la escuela es uno de ellos, pero también los medios de comunicación, el arte, la publicidad, etc. Tampoco de que, efectivamente, quien dispone de los medios materiales dispone en buena parte de los espirituales. Son pocas personas las que pueden financiar una escuela, poner en pie un periódico o, simplemente, comprar un cuadro original, y estas pocas disponen además de otros medios de influencia directos e indirectos, además de su capacidad financiera o adquisitiva. En breve discutiremos si es éste el único proceso de «producción espiritual».

La segunda parte del texto sugiere que las ideas son algo, al menos para la mayoría de las personas, impuesto desde fuera. Habría un reducido número de personas que las pergeñan, elaboran y un gran número que las recibe, dicotomía a la que no es difícil añadir un grupo algo más amplio que el primero, pero mucho más reducido que el segundo, encargado de transmitirlas. Esta representación no es enteramente incorrecta y puede aplicarse bien a tríadas del tipo universidad-profesores y maestros-alumnos o a otras por el estilo. Pero es falsa en cuanto que es parcial, aunque en sí misma tenga mucho de cierta.

Los propios Marx y Engels habían escrito a continuación del párrafo antes citado:

> Las ideas dominantes no son otra cosa que la expresión ideal de las relaciones materiales dominantes, las mismas relaciones materiales dominantes concebidas como ideas [Marx y Engels, 1972: 50].

Es curioso que la primera cita haya llegado a ser muy popular pero la segunda no tanto, porque en ésta se condensa mucho mejor el pensamiento marxiano. A diferencia de la primera, la dirección que sugiere no va de las ideas a las relaciones materiales —ideas elaboradas en algún sitio vienen a justificar las relaciones, aunque sólo el dominio de éstas haga posible la elaboración de aquéllas—, sino de las relaciones materiales hacia las ideas, que aparecen, simplemente, como su expresión. Hay otro breve pasaje significativo y muy conocido de la misma obra que contiene los textos anteriores, *La ideología alemana:*

> La conciencia no puede ser nunca otra cosa que el ser consciente, y el ser de los hombres es su proceso de vida real [Marx y Engels, 1972: 26].

Si lo unimos al anterior podemos formular una concepción de la ideología muy distinta de la maniquea e instrumentalista inspirada en la primera cita de Marx y Engels. En primer lugar, si el ser consciente es la expresión consciente del ser real, y éste consiste

sobre todo, para Marx, en las relaciones sociales —y, en particular, las de producción—, podemos pensar que son estas mismas relaciones las que generan y difunden visiones ideológicas de sí mismas, es decir, que tienen una eficacia ideológica propia. De hecho, demostrar esto es lo que intentó Marx al criticar la dimensión ideológica de las categorías de la economía política —por ejemplo, la identificación entre medios de producción producidos y capital—, en el análisis del fetichismo de la mercancía y de la reificación de las relaciones de capital e incluso, antes, en la crítica de la relación entre la sociedad civil, el Estado y la religión de sus obras tempranas. Dicho de otro modo, la ideología, en el sentido más amplio del término, no necesitaría para existir de instituciones especialmente dedicadas a crearla y perpetuarla, aunque éstas puedan ser de gran ayuda.

En segundo lugar, estas instituciones —o, al menos, algunas de entre ellas— podrían y deberían ser analizadas con el mismo instrumental que Marx empleó para analizar las relaciones sociales de producción. Si nos ceñimos a la escuela, ésta es escenario de un entramado de relaciones sociales materiales que organizan la experiencia cotidiana y personal del alumno con la misma fuerza o más que las relaciones sociales de producción puedan organizar las del obrero en el taller o el pequeño productor en el mercado. ¿Por qué, entonces, continuar mirando al espacio escolar como si en él no hubiera otra cosa en la que fijarse que las ideas que se transmiten o dejan de transmitir? En otras palabras, ¿por qué dar tanta importancia al contenido de la enseñanza y tan poca a la forma en que se transmite, inculca o adquiere ese contenido?

Las dificultades del marxismo para mirar de manera no idealista a la escuela testifican la potencia del idealismo en el campo del discurso escolar. Durante mucho tiempo, los marxistas se dedicaron meramente a discutir si donde se enseñaba esto debía enseñarse aquello o si accedían pocos hijos de la clase obrera a los niveles no obligatorios, lo que es lo mismo que decir que permanecieron encerrados en la doble problemática del contenido de la enseñanza y la igualdad de oportunidades. Hubo que esperar hasta Althusser para que el marxismo analizara la escuela como escenario y entramado de relaciones sociales materiales, en vez de como un limbo de las ideas. Pero antes, al mismo tiempo, o poco después otras corrientes de pensamiento comenzarían ya a desbrozar el camino para el análisis de las prácticas escolares. La aportación de las principales de entre ellas es lo que intentaremos reseñar y evaluar a continuación.

LA SOCIOLOGIA FUNCIONALISTA NORTEAMERICANA

El enfoque funcionalista en sociología —general o de la educación— se caracteriza por una visión armonicista y determinista de la sociedad. Formalmente arranca de Durkheim, quien por un lado postuló la identidad entre evolución social y desarrollo de la división del trabajo, con el corolario de caracterizar a ésta, en las sociedades avanzadas, como solidaridad orgánica o complementariedad entre las partes y necesidad mutua, y, por otro, prestó una gran atención a las funciones sociales —esencialmente de control— de fenómenos como, por ejemplo, la religión, de cuyo discurso no forman parte tales funciones.

No obstante, y para lo que aquí interesa, no podría encontrarse mejor definición del espíritu funcionalista, aunque fuera *avant la lettre*, que la del viejo Hegel: «Lo que es real es racional» (Hegel, 1975: 23). El filósofo consideraba un error infantil la convicción de muchos críticos de su época de que las instituciones o algunas de ellas estaban ahí y eran como eran por no se sabe qué designios arbitrarios; o, como él decía, que estaban «abandonadas de Dios» (Hegel, 1975: 16). Y concluía, en contra de la filosofía «edificante» —reformista—, con una frase que, cambiando el término «filosofía» por «sociología», bien podría haberse convertido en la máxima de los funcionalistas: «La tarea de la filosofía es concebir *lo que es*, pues *lo que es* es la razón.» (Hegel, 1975: 24)

El funcionalismo parte de la base de que los componentes del todo social tienen una función de conservación y reproducción del equilibrio del sistema. Esta idea trae fácil aunque no necesariamente consigo una imagen no problemática, y sí apologética hasta el extremo, de la sociedad, pero también ha producido resultados irrenunciables. La fertilidad de este enfoque puede comprenderse mejor recordando la distinción de Merton entre funciones manifiestas y latentes de una institución social: las primeras son las que ésta, cumpliéndolas o no, declara; las segundas las que cumple sin declararlas. La sociología funcionalista ha dado gran importancia a la detección y análisis de las segundas.

En el estudio de la institución escolar, esto ha significado ir más allá de los tópicos sobre las funciones manifiestas de la escuela —enseñar y evaluar y certificar lo aprendido— para centrarse en sus funciones latentes. Además, al buscar éstas en la relación entre la escuela y el sistema social global, es decir, al considerar que aquélla

sirve a éste —en vez de suponer, por ejemplo, que sirve a los individuos—, los funcionalistas han prestado gran importancia al análisis de la relación entre la escuela y el mundo del trabajo. Así, para el principal de sus representantes en general, Talcott Parsons,

el sistema escolar es un microcosmos del mundo laboral adulto, y la experiencia en él constituye un campo muy importante de actuación de los mecanismos de socialización de la segunda fase [la primera es la familiar], la especificación de las orientaciones de *rol* [Parsons, 1976c: 229].

Con él coincide plenamente Robert Dreeben, a su vez el más destacado representante del funcionalismo en el campo más específico de la sociología de la educación. Discutiendo las acepciones de la expresión «curriculum no escrito», escribe:

Un cuarto significado se refiere al marco social dominante en el que la escolarización tiene lugar, y que implica que los niños lograrán modos de pensar, normas sociales y principios de conducta, dada su prolongada participación en ese marco. Este es el significado que encuentro más interesante, [...] la estructura social de la escuela [Dreeben, 1983: 74].

La «experiencia» en el «microcosmos» a que alude Parsons y la «estructura social» que interesa a Dreeben tienen muy poco que ver con el contenido de la enseñanza. Aluden directamente a la forma en que se organiza la actividad —o la inactividad— de los alumnos en las aulas, es decir, a sus vivencias sociales materiales. Estas cobran una importancia propia, superior a la del curriculum formal e independiente de ella. Según el primer autor,

desde muy diversos puntos de vista, en la sociedad norteamericana es preciso considerar la experiencia que surge en el curso de la educación formal como una serie de aprendizajes de *roles* ocupacionales adultos, aun prescindiendo de los grados hacia [*sic*] los que el contenido real de la instrucción (como, por ejemplo, los conocimientos aritméticos o lingüísticos) puedan [*sic*] utilizarse allí directamente [Parsons, 1976c: 228]*.

Dreeben opera el mismo cambio de acento, del contenido a la forma de la enseñanza, cuando afirma que diversos estudios

* La horrible sintaxis de las últimas líneas, imputables sólo al traductor de la versión citada, quiere decir: con independencia de la utilidad de los conocimientos.

nos llevan a creer que los niños aprenden cosas en la escuela, además de lo que se les enseña mediante la instrucción, en virtud de su experiencia diaria en un escenario organizativo que tiene las propiedades sociales particulares de la escuela; y que lo que aprenden allí es, probablemente, diferente de lo que aprenden en otros escenarios con diferentes características sociales [Dreeben, 1983: 77].

Más específicamente, este autor subraya la importancia de los aprendizajes no cognitivos y su dependencia directa de la precisa organización estructural del contexto escolar. A la pregunta de qué se aprende en las escuelas, hay que responder, según él, que

los alumnos aprenden a aceptar principios de conducta, o normas sociales, y a actuar de acuerdo con ellas. En este argumento están implícitos los siguientes presupuestos: 1) Las tareas, las constricciones y las oportunidades disponibles dentro de los escenarios sociales varían con las propiedades estructurales de esos escenarios; 2) los individuos que participan en estas tareas, constricciones y oportunidades derivan principios de conducta (normas) basados en sus experiencias al hacerles frente; y 3) el contenido de los principios varía con el escenario [Dreeben, 1968: 44].

En fin, otros preclaros funcionalistas, Inkeles y Smith, en un libro dedicado en parte a la relación entre educación y desarrollo, otorgan la misma importancia a las relaciones sociales dentro de las aulas cuando afirman que

la escuela moderniza a través de una serie de procesos distintos de la instrucción formal en materias académicas: éstos son recompensas y castigos, adopción de modelos [*modeling*], ejemplificación y generalización [Inkeles y Smith, 1974: 140].

La conexión entre la socialización escolar y las demandas sociales se cifra sobre todo en la educación de la conducta a las necesidades de las instituciones del mundo del trabajo. Pero, para los funcionalistas, esta conexión es más social que técnica, reside más en los aprendizajes educativos y las exigencias laborales no cognitivos que en los propiamente cognitivos. En la jerga de la pedagogía podría expresarse diciendo que la educación es mucho más que la instrucción, una fórmula ya familiar y enormemente anfibológica, pero cuya interpretación adecuada se nos ofrece sin ambages:

Cualificar a la gente para el trabajo [...] supone mucho más que adiestrarlos para ser competentes en destrezas relacionadas con el puesto de trabajo;

supone también modelar los estados de espíritu de los hombres y conseguir que estén dispuestos a aceptar normas de conducta relacionadas con el desempeño de un empleo y con el dominio de las actividades que lo componen [Dreeben, 1968: 31].

Los funcionalistas insertan su análisis de la escuela dentro de teorías de la estratificación o la modernización que no compartimos. Para ellos, la estratificación social es la mejor forma, por decir la única, en que puede asegurarse la sociedad el buen desempeño de las funciones que le son necesarias. Mediante un sistema de recompensas diferenciales en términos de ingresos, poder y prestigio, la sociedad lograría atraer a las personas más capaces hacia las funciones más difíciles o más importantes, ofreciéndoles recompensas más elevadas, mientras, en el polo opuesto, las funciones más irrelevantes o desempeñables por cualquiera encontrarían recompensas mínimas. Esto explicaría y justificaría las diferencias existentes, y el mercado y la escuela serían los dos dispositivos esenciales de criba y selección de los individuos para las distintas funciones.

Por otra parte, los funcionalistas saludan a la forma capitalista de organización de la producción y el trabajo como el paradigma de la racionalidad y la eficacia. Por consiguiente, no hay sino que felicitarse de que la escuela forme en los alumnos las actitudes y las normas y formas de conducta necesarias para insertarse en ella tal y como es. Cuando este proceso de socialización se refiere a las jóvenes generaciones de las sociedades avanzadas, lo llaman educación; y, cuando lo hace a las de las sociedades del Tercer Mundo, modernización.

Pero, al margen de sus posiciones normativas, algunos de sus trabajos, fructificados por la fecunda idea metodológica básica de que nada ocurre por nada ni se justifica por sí mismo, aportan análisis de la institución y los procesos escolares imprescindibles para una crítica radical de la escuela y su relación con la sociedad. Esta actitud fue la misma que llevó a Hegel a lograr, desde un armazón teórico insostenible, un riquísimo análisis de la sociedad de su tiempo. Por eso no es extraño que con los funcionalistas pueda hacerse lo que Marx hizo con Hegel: darle la vuelta para ponerlo sobre los pies y sacar el mejor partido de su brillante trabajo.

LA OTRA HISTORIA DE LA EDUCACION

Hay que decir que la historia de la pedagogía no ha ayudado mucho a conocer ni a comprender la historia real de la educación. Centrada en los escritos pedagógicos de pensadores generalistas, la obra de los grandes pedagogos o los relatos sobre las escuelas modélicas, ha presentado la historia de la educación como una ristra de grandes hombres —y algunas mujeres, pocas, generalmente ocupadas con la educación de las niñas—, benefactores de la humanidad empeñados en su mejora a través de la educación y las luces. En ocasiones esto ha conducido pura y simplemente a falsear el pensamiento y los fines de los reformadores —por ejemplo, cuando se pretende que Locke escribió sobre la educación del *gentleman* porque así se lo exigía la ocasión, pero que habría formulado sus principios pedagógicos pensando en toda la humanidad, lo que implica ignorar su aversión hacía los pobres y su oposición a que fueran educados—.

Pero lo que ahora importa no es juzgar a la lista de personajes ilustres que constituyen el índice de cualquier historia de la pedagogía, sino simplemente señalar que los escritos pedagógicos no constituyen la historia de la educación, siendo más bien una mediocre aproximación a la misma. Más que la realidad, reflejan cómo la vieron o dijeron verla o quererla sus autores. Y, si los reformadores eran lo que su hagiografía pretende, habrá que pensar sencillamente que, una mayoría de ellos, o no significaron tanto como sus admiradores creyeron y creen, o lo que consiguieron terminó por parecerse muy poco a lo que buscaban. Esto no debe conducir a escándalo: a menudo, las montañas paren ratones y los árboles no dejan ver el bosque.

Más útiles, en cambio, han sido los estudios de historia social centrados en la vida cotidiana o en instituciones de base como la familia, los gremios, las pequeñas comunidades, las fábricas, las asociaciones de trabajadores, etc. Estos nos han ofrecido, aunque fuera circunstancial y colateralmente, instantáneas de la educación y la escuela que por sí solas deberían bastar para romper muchos de los clichés de la historia al uso. Aquí es inevitable aludir historiadores de la clase obrera como Thompson, Gutman, Rodgers y otros, de la familia y la vida cotidiana como Ariès, etc. Pero las dos aportaciones más importantes han sido, sin lugar a dudas, la de Michel Foucault y algunos de sus discípulos y la de los llamados «historiadores revisionistas» de la educación norteamericanos.

Foucault mostró que el Siglo de las Luces fue también el de las disciplinas, el de una «microfísica del poder» que se extiende indiscriminadamente a través de las instituciones colectivas: la prisión, el hospital, el Ejército, el trabajo, la escuela. Subrayó cómo, mientras en los espacios públicos como el mercado o la esfera política se abrían paso las libertades, en espacios cerrados como los arriba citados se creaba toda una parafernalia de normas, reglas y controles disciplinarios destinados a sofocar la iniciativa y la individualidad. Destacó la difusión de mecanismos como la vigilancia panóptica, la organización serial del espacio, la economía del tiempo, la codificación de los movimientos, la información registral y, en general, la normalización de los individuos y sus comportamientos a través de las instituciones.

Aparece, a través de las disciplinas, el poder de la Norma. ¿Nueva ley de la sociedad moderna? Digamos más bien que desde el siglo XVIII ha venido a agregarse a otros poderes obligándolos a nuevas delimitaciones; el de la Ley, el de la Palabra y del Texto, el de la Tradición. Lo Normal se establece como principio de coerción en la enseñanza con la instauración de una educación estandarizada y el establecimiento de las escuelas normales; se establece en el esfuerzo por organizar un cuerpo médico y un encuadramiento hospitalario de la nación capaces de hacer funcionar unas normas generales de salubridad; se establece en la regularización de los procedimientos y de los productos industriales [Foucault, 1976: 188-189].

En el caso de la escuela, puso particular énfasis en los mecanismos de vigilancia y encauzamiento de la conducta y su integración en la relación pedagógica. Para el análisis de la educación, el valor de su trabajo —en todo caso magnífico— reside sobre todo en haber sacado a la luz el oscuro mundo oculto tras el rimbombante discurso de la educación, el entramado disciplinario interior que constituye la otra cara de los presuntos valores liberales e igualitarios de la escuela.

Sin embargo, el trabajo de Foucault no está libre de limitaciones. Si, por una parte, historizó el hasta entonces velado y vedado espacio interior de las instituciones, por otra, convirtió en ahistórica la relación entre ellas o entre cada una de ellas y la sociedad global. En vez de mostrar la articulación entre las disciplinas intrainstitucionales y la sociedad global, extrapola aquéllas hasta convetirlas en una caracterización monocolor de ésta. Así, nos enteramos de que el Siglo de las Luces las vio nacer, pero no se nos ofrece ninguna explicación de por qué lo hicieron en ese momento y no, por ejemplo, antes, en la Edad Oscura, o después, en la época de los totalitarismos en este siglo. Señalar una paradoja no es explicarla. Como ha escrito Jean-Claude Chamboredon:

La imagen del nuevo sistema de control, imposición uniforme de un poder abstracto desligado de toda relación de dominación, y en consecuencia, de toda función asignable a los grupos sociales, excluye el análisis de la diversidad de las formas escolares y de las funciones de esas formas en relación con las estrategias de transmisión. En efecto, en el análisis de M. Foucault, la constitución de la «disciplina» como modo específico de control supone hacer abstracción de las relaciones de dominación que hacen posible el ejercicio de estos modos de poder. Es a este precio como las técnicas de domesticación, de manipulación, de reglamentación, cuyo sentido y forma varían según la relación en la cual se ejercen (relación de asalariado, relación pedagógica, relación de autoridad en una organización, etcétera) pueden ser constituidas como un modo nuevo de poder.

[...][Hay] dos distorsiones mayores en la demostración de M. Foucault. En la cronología, la definición del siglo XVIII como momento de constitución de las «disciplinas» supone la instauración de una ruptura artificial con el ascetismo conventual y la racionalización de la vida religiosa, fuente de reglamentaciones del tiempo y del cuerpo, que tienen una larga historia anterior a la edad clásica. En el análisis de los sectores institucionales donde nace la disciplina, es, inversamente, una amalgama de las técnicas escolares, militares, industriales, reunidas en la categoría de tecnología del cuerpo cuya finalidad es el control de la interioridad y la instauración de un poder [Chamboredon, 1983: 86-87].

Si las disciplinas conocieron una expansión general en el siglo XVIII, pasando de estar restringidas a espacios marginales a invadir instituciones ampliamente extendidas, como el hospital o la prisión, o de vocación universal como la milicia y la escuela, no fue por un milagro acaecido en un espacio vacío. Sin aludir explícitamente a Foucault, pero pensando sin duda en él, Charlot y Figeat han escrito recientemente:

Lo que está en cuestión no es la represión del Deseo, del Cuerpo, de la Sexualidad o del Espíritu, en un combate metafísico entre filósofos, sino la reproducción de la fuerza de trabajo popular por medio de prácticas que, si bien afectan al deseo, al cuerpo, a la sexualidad o al espíritu, lo hacen en primer lugar y siempre sobre el fondo de la lucha de clases [Charlot y Figeat, 1985: 94].

Algunos foucaultianos ofrecen una interpretación menos indiferenciada. Así, por ejemplo, Anne Querrien, en cuyo trabajo ya nos hemos apoyado en el capítulo anterior, escribe:

Yo veo en ella [en la escuela] simplemente un aparato para transformar, para hacer operaciones sobre, para producir efectos en [...]. Para el capitalismo la operación fundamental es la aplicación al trabajo, y a su obtención se dirige la escuela capitalista industrial [Querrien, 1979: 21].

Los «historiadores revisionistas» norteamericanos deben ese apelativo a haber sometido a una profunda revisión los tópicos comúnmente aceptados sobre el carácter y los fines de las reformas educativas que tuvieron lugar en los Estados Unidos durante el último tercio del siglo pasado y a comienzos de éste. Su trabajo se ha centrado de manera especial en el área del Estado de Massachusetts, en particular, y de Nueva Inglaterra en general. Esto, lejos de ser una limitación, significa tomar como blanco de la revisión el espacio geográfico y social que lideró y representó más claramente a la corriente de reforma de la educación en la época. No se olvide, por ejemplo, que Marx puso al Estado de Massachusetts como modelo de organización de la educación ante la Asociación Internacional de Trabajadores, y Giner de los Ríos no dejó nunca de mostrar su admiración por personajes como Mann, Bernard y Harris.

Donde la historia no había visto sino epopeyas escolares encaminadas a mejorar la suerte de las clases desfavorecidas y a fomentar la igualdad y la libertad, los historiadores revisionistas han desvelado un movimiento cuyos propósitos y resultados eran la asimilación de los grupos inmigrantes mediante la destrucción de sus acervos culturales, la conservación del orden civil y político por medio del adoctrinamiento ideológico y la inculcación del respeto a la autoridad, y la formación de una mano de obra dócil dispuesta a aceptar su posición a través de la modulación de su carácter y sus hábitos de conducta.

Lejos del papel que les ha sido regalado por la versión rosa de la historia, los educadores contribuyeron voluntaria e involuntariamente, directa e indirectamente, a la domesticación de la clase obrera.

Cuando los educadores argumentaban que el trabajador educado era un mejor empleado, esto no significaba simplemente que supiera leer las direcciones o que estuviera menos inclinado a beber whisky o a ir a la huelga; significaba también, en efecto, que había sido adecuadamente socializado en las nuevas formas de producción, adaptado a la jerarquía, a la neutralidad afectiva, a las exigencias específicas de *rol* y a los incentivos extrínsecos para el logro [Tyack, 1974: 73].

Los revisionistas han señalado no sólo la función de socialización

para el trabajo desempeñada por la escuela, sino la preeminencia de la preocupación explícita al respecto entre los reformadores. Tras analizar la expansión de las escuelas urbanas en el estado de Massachusetts, Marvin Lazerson escribe:

Hacia 1915, dos temas saltaron a la palestra en las escuelas urbanas de Massachusetts. Uno retrotraía a los fermentos de reforma de las décadas entre 1870 y 1900 y veía a la educación como la base de la mejora social. La escuela debía alcanzar y elevar al pobre, particularmente a través de nuevas técnicas para enseñar los valores sociales tradicionales. El segundo tema, cada vez más prominente a partir de 1900, incluía la aceptación del orden industrial y la preocupación por que la escuela reflejara ese orden. Hacía de ajustar el individuo a la economía la principal función de la escuela. Por medio de la enseñanza de destrezas específicas y patrones de conducta, las escuelas producirían trabajadores y ciudadanos mejores y más eficientes, y harían esto a través de un proceso de selección y orientación [Lazerson, 1971: X-XI].

Joel Spring, refiriéndose en particular a la expansión y reorganización de la escuela secundaria, es todavía más categórico:

El propósito de esta organización era producir lo que Wilhelm Reich ha llamado la coraza caracterial, una serie de rasgos caracteriales tipificados por el amor hacia y el deseo de autoridad, orden, seguridad, sumisión y burocracia y un sentido compulsivo del deber. Este conjunto de rasgos caracteriales también despliega una disposición a aceptar y realizar un trabajo carente de significado y repetitivo y un sentido agresivo del nacionalismo y el patriotismo. Estos eran los rasgos de carácter que la *high school* norteamericana había sido diseñada para producir [Spring, 1975: 41-42].

Los revisionistas norteamericanos no pretenden que ésta fuera la única función de la escuela. No niegan, sino que lo afirman, que la escuela y sus reformas han desempeñado otras funciones. Algunos, como Karl Kaestle, creen incluso que

los historiadores se han visto envueltos en un esfuerzo procusteano para ver como conflictos de clase lo que no eran sino conflictos étnicos, religiosos, geográficos, generacionales e institucionales —todos los cuales podrían estar o no estar relacionados con las clases— [Kaestle, 1976: 394].

Pero lo que ninguno pone en cuestión es su papel en la socialización para el trabajo. Como ha resumido Michael Katz:

Desde que comenzó la Revolución industrial, toda sociedad ha tenido que

desarrollar un mecanismo para cambiar las conductas apropiadas en una sociedad tradicional por aquéllas requeridas por la modernidad. América abordó ese problema, el problema de la disciplina industrial, al igual que tantos otros, a través de las escuelas [Katz, 1971: 32].

Lo hizo a través no sólo del mensaje escolar, sino también y sobre todo de la organización de su contexto material. El análisis de éste es lo que constituye para nosotros el interés de los historiadores revisionistas. En cierto modo, puede afirmarse que la historia social de la educación ha podido desvelar con facilidad lo que para la sociología ha resultado ser una difícil tarea. En ambos casos ha habido que superar la complacencia, los prejuicios y los lugares comunes que dominan el análisis de la escuela, pero la historiografía ha podido bucear en los datos y documentos de épocas anteriores en que las que hoy descubrimos o creemos descubrir como sus funciones ocultas fueron defendidas a bombo y platillo, puestas en práctica sin disimulo y firmemente impuestas contra cualquier resistencia. Refiriéndose a la experiencia norteamericana, a la que podemos considerar como una condensación de la historia de la escuela europea comparativamente libre de la influencia del orden social precapitalista, Elisabeth Vallance ha escrito:

Sugiero que el currículum oculto llegó a estarlo hacia finales del siglo XIX simplemente porque, para entonces, la retórica ya había cubierto su función. De ser una influencia socializadora suplementaria, la escuela había evolucionado hasta ser una activa fuerza impositiva. Al cambiar el siglo podía darse por sentado que las escuelas ofrecían una experiencia suficientemente homogénea y regimentada. El currículum oculto estaba bien instalado. Sólo cuando la visión de la escuela como molde de un carácter común llegó a su cenit, las reformas funcionalistas abrieron la puerta a una nueva retórica justificatoria. Sólo entonces pudo la necesidad de proveer a los individuos de los instrumentos para la supervivencia económica y social ofrecer una justificación para la escuela que llegaría a rivalizar e, incluso, a desplazar a la necesidad de crear una plebe homogénea [Vallance, 1977: 601-602].

EL ESTRUCTURALISMO ALTHUSSERIANO

Después de Marx, la teoría general marxista y la sociología marxista de la educación hubieron de esperar hasta Althusser para conseguir un acercamiento a una teoría adecuada de la ideología. Lo que Althusser plantea es, esencialmente, que la ideología no es simplemente cuestión de ideas fabricadas no se sabe dónde, sino que su vigencia y su reproducción van indisolublemente asociadas a prácticas materiales que él ubica en el interior de lo que denomina «aparatos ideológicos de Estado».

[...] Las «ideas» o «representaciones», etc. de las que parece componerse la ideología, no tienen existencia ideal, espiritual, sino material.

[...] Una ideología existe siempre en un aparato [ideológico de Estado], y en su práctica, o en sus prácticas. Esa existencia es material.

Por supuesto que la existencia material de la ideología en un aparato y en sus prácticas no posee la misma modalidad que la existencia material de un adoquín o de un fusil.

[...] Nosotros hablaremos de actos insertos en *prácticas.* Y *además* indicaremos que estas prácticas están reglamentadas por rituales en los que dichas prácticas se inscriben, en el interior de la existencia material de un Aparato Ideológico, aunque sea únicamente en una pequeña parte de este aparato [...].

Por otra parte, debemos a la «dialéctica defensiva» de Pascal la maravillosa fórmula que nos permitirá dar la vuelta al esquema nocional de la ideología. Pascal dice aproximadamente: «Poneos de rodillas, moved los labios para rezar, y creeréis.» [Althusser, 1977: 106-109].

Lo que Althusser viene a decir es que la ideología no se adquiere a través de la inculcación ni se conserva solamente como un conjunto de ideas en las que creer o que predicar, sino que se adquiere y se ejerce a través de prácticas materiales. Los aparatos ideológicos de Estado en los que ubica estas prácticas comprenden virtualmente todas las instituciones de la vida social menos las económicas: la Iglesia, la cultura organizada, los partidos, la familia, la escuela...

Se puede objetar a Althusser una formulación todavía confusa y con elementos idealistas de su teoría de la ideología —por ejemplo, cuando analiza la relación entre la ideología y los sujetos— y, sobre todo, ignorar la eficacia ideológica de las mismas relaciones de producción, apropiación, distribución y cambio y haber recurrido a una terminología, la de los «aparatos ideológicos *de Estado*» que borra la distinción entre éste y la sociedad civil (véase Fernández Enguita, 1985a: 271-273, y 1985b: 8). Sin embargo, esto no resta ningún valor al giro que supuso su trabajo al señalar la vinculación entre ideología y prácticas materiales o, en la terminología que aquí preferimos, relaciones sociales.

Precisamente Althusser toma como ejemplo fundamental la escuela, a la que considera el aparato ideológico más poderoso, junto con la familia, en la sociedad moderna:

[...] Un Aparato Ideológico de Estado desempeña, en todos sus aspectos, la función dominante, aunque no se preste demasiada atención a su música, de tan silenciosa que es: se trata de la escuela.

La escuela recoge los niños de todas las clases sociales desde la Maternal, y ya desde la Maternal, tanto con los nuevos como con los antiguos métodos, les inculcan durante años, precisamente durante los años en que el niño es extremadamente «vulnerable» [...].

[...] Ningún Aparato Ideológico de Estado dispone durante tantos años de audiencia obligatoria [...] [Althusser, 1977: 94-97].

La escuela se ve asignada una posición de primer orden en la producción ideológica, pero no por su manifiesta función de enseñar sino por el contexto organizado a través del cual la desempeña.

En resumidas cuentas, ¿qué se aprende en la escuela? Se llega más o menos lejos en los estudios, pero de todos modos se aprende a leer, a escribir, a contar. Así pues, algunas técnicas y bastantes cosas más todavía, incluidos algunos elementos (que pueden ser rudimentarios o, por el contrario, profundos) de «cultura científica» o «literaria» directamente utilizables en los diferentes puestos de producción (una instrucción para los obreros, otra para los técnicos, una tercera para los ingenieros, una última para los cuadros superiores, etc.). Se aprenden, por tanto, ciertas «habilidades».

Pero al mismo tiempo, y también con ocasión de estas técnicas y estos conocimientos, se aprenden en la escuela las reglas «del buen comportamiento», es decir, de la adecuada actitud que debe observar, según el puesto que está «destinado» a ocupar, todo agente de la división del trabajo: reglas de la moral, de la conciencia cívica y profesional, lo que, hablando claramente, significa reglas del respeto de la división técnico-social del trabajo y, en definitiva, reglas del orden establecido por medio de la dominación de clase [...].

Para enunciar este hecho en un lenguaje más científico, diremos que la reproducción de la fuerza de trabajo exige, no sólo una reproducción de su cualificación, sino también, y simultáneamente, una reproducción de su sumisión a las reglas del orden establecido, es decir, una reproducción de su sumisión a la ideología dominante [...].

En otras palabras, la escuela [...] enseña ciertas «habilidades», pero mediante formas que aseguran el sometimiento a la ideología dominante, o bien el dominio de su «práctica» [*Ibid.*, 74-75].

Christian Baudelot y Roger Establet han aplicado el modelo de Althusser al análisis del sistema escolar francés. Su principal objetivo era mostrar la contribución de la escuela a la reproducción de la división social del trabajo y de las clases sociales. Para ello, procedieron a demostrar estadísticamente la existencia en su interior de dos redes escolares, a las que denominaron «primaria-profesional» y

«secundaria-superior», distintas por su base social de reclutamiento y por las posiciones en la jerarquía de la división social del trabajo a que conducen, y herméticas, es decir, sin canales reales de comunicación que permitieran el paso de los alumnos de una a otra.

Pero, para nuestros propósitos, su aportación más importante es el estudio de las diferencias sistemáticas en las orientaciones pedagógicas empleadas en una y otra red para alumnos del mismo grupo de edad —al menos edad escolar—, puesto que con él entran precisamente en el análisis de las relaciones sociales de la educación. Aparte de mostrar que la cultura que se transmite a unos y otros es distinta, Baudelot y Establet revelan también la configuración de distintas relaciones del alumno con el saber. Oponiendo la red secundaria-superior a la primaria-profesional, encuentran la propedéutica frente a la repetición, el culto al libro frente a la lección de cosas, el problema matemático frente al ejercicio de cálculo, la disertación frente al dictado, el estímulo de la emulación frente al dejar hacer, lo abstracto frente a lo concreto, etcétera.

La segregación de los materiales ideológicos, las dos formas incompatibles de inculcación de la ideología dominante en una y otra red producen efectos opuestos: por una parte, a los futuros proletarios *se les asesta* un cuerpo compacto de ideas burguesas simples; por la otra, los futuros burgueses aprenden, a través de toda una serie de aprendizajes apropiados, a convertirse (en pequeña o en gran escala) en intérpretes, actores e improvisadores de la *ideología burguesa*. Desde luego, se trata de la misma ideología pero, entre el proceso de inculcación en la primaria-profesional y el proceso de inculcación en la secundaria-superior, existe la misma diferencia que entre el catecismo y la teología [...] (Baudelot y Establet, 1976: 139).

La red SS tiende a formar los intérpretes activos de la ideología burguesa, mientras la red PP trata sólo de someter brutalmente a los futuros proletarios a la ideología dominante. De allí proviene la oposición sistemática de las prácticas escolares [*Ibid.*: 151].

En realidad, en su, en todo caso, magnífico trabajo, Baudelot y Establet sólo entran de rebote en la cuestión de las relaciones sociales de la educación. Su objetivo es sobre todo mostrar los dos tipos de cultura, o las dos versiones jerarquizadas de la misma, que la escuela ofrece a los estudiantes de una y otra red. Al pretender analizar lo que Althusser denomina las «prácticas» y los «rituales» del «aparato ideológico» escolar continúan moviéndose sobre todo en el análisis del mensaje escolar, de la escuela como relación de comunicación y no como escenario de constantes prácticas materiales. Por eso en su análisis sólo aparecen aquellos aspectos de las

relaciones materiales que se presentan directamente vinculadas a diferencias en el campo de los símbolos —por ejemplo, el ejercicio del cálculo y el problema o el dictado y la disertación—, pero no lo hacen aquellos otros que no presentan tal vinculación, como tener que cumplir un horario, permanecer horas sentado o ser evaluado individualmente.

Por otra parte, al buscar las diferencias en las prácticas de las dos redes pasan por alto todo lo que ambas tienen en común, lo que a la altura de la enseñanza obligatoria constituye el grueso de las relaciones sociales de la educación.

Rachel Sharp ha desarrollado también un enfoque encuadrable dentro del estructuralismo althusseriano. Distingue entre «ideologías teóricas», o sea los sistemas teóricos abstractos o, más en general, lo que el lenguaje común denomina simplemente ideologías, e «ideologías prácticas» basándose en la concepción de la ideología de Althusser, o «conductuales», apoyándose en la terminología de Volosinov. Con el término «ideología práctica» quiere designar

> un modo socialmente definido de pensar y actuar, una serie de convenciones y supuestos que hacen posible la significación [Sharp, 1980: 96].

Es ésta la que constituye el núcleo fundamental de la socialización y el aprendizaje en la escuela, y no las ideologías teóricas:

> Es en gran medida a través de la ideología práctica que la escuela logra asegurar las condiciones para la acumulación continuada de capital y la reproducción de las relaciones de clase capitalistas. La manera en que están socialmente organizadas las escuelas, las aulas y el conocimiento, las prácticas y rutinas materiales a través de las cuales tienen lugar el aprendizaje y la enseñanza proporcionan el contexto socialmente significativo que media cualquier transmisión explícita del conocimiento, los conceptos y las teorías formales [*Ibid.*: 123-124].

Prácticas escolares con dimensiones ideológicas son la estructuración de la jornada del alumno, la definición de qué es conocimiento, los patrones de interacción, la distribución de recompensas, el trabajo individual, el fomento de la diligencia, la deferencia hacia la autoridad del profesor, la división entre trabajo manual e intelectual, las dicotomías puro-aplicado, abstracto-concreto, especializado-general, académico-profesional, etcétera.

LA TEORIA DE LA CORRESPONDENCIA

Aunque las revisiones sociológicas cifran el nacimiento de la teoría de la correspondencia entre las relaciones de la educación y las del trabajo en la obra de Bowles y Gintis, enmarcada ya en la corriente neomarxista en sociología de la educación que ha hecho del estudio de ese isomorfismo —y de sus límites— un centro de interés, el mérito de su formulación corresponde a Philip W. Jackson, cuya investigación es injustamente relegada al grupo de los trabajos etnográficos o sociológicos que, aportando importantes sugerencias para la crítica de la escuela, estarían faltos de un marco teórico que diera sentido a sus hallazgos. Para este autor:

> La transición del aula a la fábrica o la oficina tiene lugar fácilmente para quienes han desarrollado «buenos hábitos de trabajo» a una edad temprana [Jackson, 1968: 32].

Jackson señala específicamente el propósito de la escuela de producir en los niños y los jóvenes los modos de comportamiento y las actitudes necesarios para su inserción no conflictiva en el mundo del trabajo, y ello a través de la similitud entre la organanización de ambas esferas.

> [...] Los hábitos de obediencia y docilidad engendrados en el aula tienen un alto valor de retorno en otros contextos. En lo que concierne a su estructura de poder, las aulas no se diferencian demasiado de las fábricas o las oficinas, esas organizaciones ubicuas en las que se gasta una parte tan grande de nuestra vida adulta. Por lo tanto, puede realmente decirse de la escuela que es una preparación para la vida, pero no en el sentido habitual que los educadores dan a esta consigna [*Ibid.*: 33].

Aunque Jackson no presenta una teoría de la sociedad en la que se enmarque su análisis de la escuela, lo cual lo convierte, en cierto modo, en intemporal y ahistórico —como tendremos ocasión de ver en el capítulo siguiente, al discutir su aguda observación sobre el aprendizaje del significado del trabajo—, tampoco se le oculta —ya lo indica la cita anterior— que la correspondencia esencial entre escuela y sociedad es, en realidad, entre aquélla y el mundo empresarial, y no con las organizaciones o la modernidad en general como rezaba la pretensión funcionalista. Es la disimilitud entre la organización del trabajo y la familiar la que asigna a la escuela un papel central en la transición de la familia a la producción.

La escuela es la primera de las principales instituciones, fuera de la familia, en la que casi todos nos vemos inmersos. Del jardín de infancia en adelante, el estudiante comienza a aprender cómo es verdaderamente la vida en La Empresa [*Ibid.*: 37].

Pero son Samuel Bowles y Herbert Gintis quienes más claramente han puesto el acento en la importancia de las relaciones sociales materiales de la educación, al menos en lo que concierne a la conexión entre ésta y el mundo del trabajo.

[...] Los aspectos formales, objetivos y cognitivamente orientados de la escolarización captan sólo un fragmento de las relaciones sociales cotidianas del encuentro educativo. [...] Debemos considerar las escuelas a la luz de las relaciones sociales de la vida económica. [...] Sugerimos que los aspectos principales de la organización educativa son una réplica de las relaciones de dominio y subordinación en la esfera económica. La correspondencia entre las relaciones sociales de la escolarización y el trabajo explica la capacidad del sistema educativo para producir una fuerza de trabajo sumisa y fragmentada. La experiencia de la escolarización, y no meramente el contenido del aprendizaje formal, es central en este proceso [Bowles y Gintis, 1976: 125].

Basándose, por un lado, en el trabajo de los historiadores revisionistas de la educación, al que ya nos referimos antes, y, por otro, en la crítica estadística de las predicciones de la concepción meritocrática de la escuela, sostienen que ésta no cumple las funciones de desarrollo personal y garantía de la igualdad de oportunidades sociales que generalmente se le atribuyen, sino, en primer lugar y sobre todo, las de legitimar el orden social existente, socializar a la fuerza de trabajo de acuerdo con el lugar que va a ocupar, estratificar y fragmentar a los trabajadores y reconciliar a las personas con su destino social.

De todas estas funciones, lo que ahora nos interesa es la idea básica de que niños y jóvenes son preparados para insertarse de manera no conflictiva en el mundo de la producción adulta a través de la experiencia que les hace hacer la escuela de unas relaciones sociales similares durante su permanencia en ella. Este es el llamado «principio de correspondencia», que formulan así sus autores:

[...] Las relaciones sociales de la educación —las relaciones entre los administradores y los profesores, los profesores y los estudiantes y de los estudiantes entre sí y con su trabajo— reproducen la división jerárquica del trabajo. Las relaciones jerárquicas se reflejan en las líneas de autoridad vertical que van de los administradores a los profesores y de éstos a los estudiantes. La alienación del trabajo asalariado se refleja en la falta de control del estudiante sobre su educación, la alienación del estudiante respecto del contenido del currículum y la motivación del trabajo escolar a través de un sistema de notas y otras recompensas externas, en vez de la integración del estudiante sea con el proceso (el aprendizaje) o con el resultado (el conocimiento) del «proceso de producción» educativo. La fragmentación en el trabajo se refleja en la competencia institucionalizada y a menudo destructiva entre los estudiantes y la clasificación y la evaluación pretendidamente meritocráticas. Al adaptar a los jóvenes a una serie de relaciones sociales similares a las del lugar de trabajo, la escolarización busca conducir el desarrollo de las necesidades personales de acuerdo con sus exigencias [*Ibid.*: 131].

Bowles y Gintis van más allá de esta caracterización general de la escuela al intentar mostrar que no toda la población es sometida al mismo tipo de socialización. Identifican estas diferencias con el paso de la enseñanza secundaria y obligatoria a la superior corta y a la superior larga. En el nivel más bajo se socializaría a los estudiantes en una actitud de sumisión hacia las normas y la autoridad; en el más alto se intentaría fomentar en ellos una actitud de iniciativa o interiorización de las normas (una disciplina interna más que externa); en el intermedio se produciría un tipo de socialización mixta. Cada etapa produce un tipo de socialización y todos pasan por la primera, pero el número de los que acceden a las siguientes se reduce progresivamente. Así, si, como sostienen los autores, puede operarse la misma distinción entre niveles de la jerarquía del trabajo y rasgos caracteriales requeridos en ellos, cada grupo social abandona la escuela con el tipo de socialización más apropiado para desempeñar adecuadamente su función en el lugar que le corresponde en la división del trabajo.

Intentan también validar empíricamente su posición a través del análisis de los rasgos caracteriales que se asocian al éxito en la escuela y el trabajo, o a la caracterización como buen estudiante y buen trabajador, tratando de mostrar que los rasgos premiados por la institución escolar son los mismos que los positivamente sancionados y buscados en el lugar de trabajo. Basándose en Weber y Merton, afirman:

Los estudiantes son recompensados por mostrar disciplina, subordinación, un comportamiento orientado intelectual y no emocionalmente, una fuerte laboriosidad independiente de la motivación intrínseca por las tareas. Más aún, esos rasgos son recompensados con independencia de cualquier efecto

de la «conducta adecuada» sobre el rendimiento escolar [Bowles y Gintis, 1976: 40].

Por el mismo procedimiento tratan de validar su hipótesis sobre la socialización diferencial en la escuela. De acuerdo con ellos, los rasgos premiados en los niveles inferiores de la educación y el trabajo son los que conforman la actitud de sumisión (trabajar constantemente de acuerdo con normas impuestas), en los niveles intermedios los que constituyen una actitud de seriedad o fiabilidad (ser capaz de trabajar sin una supervisión constante, pero con objetivos fijados por la autoridad); y, en los niveles superiores, la iniciativa o autonomía (controlar los fines y el proceso del propio trabajo, pero habiendo interiorizado los fines de la organización). Sin embargo, esta validación es difícil y de dudoso interés, ya que lo que se hace es tomar la asociación entre rasgos caracteriales e indicadores del rendimiento productivo o el éxito económico como una aproximación a la correspondencia entre las relaciones sociales de la educación y de la producción, lo que significa reducir una hipótesis de amplio espectro a unas variables muy parciales e influidas por otros factores. Si bien Bowles y Gintis presentan este tipo de validación indirecta apoyándose en algunos estudios empíricos, otros autores no encuentran tal apoyo (Olneck y Bills, 1980).

Por su deseo de construir una hipótesis y una demostración cerradas, Bowles y Gintis incurren en una visión de la escuela que sobreestima su eficacia como mecanismo de socialización. De hecho, el salto de la construcción de una hipótesis basada en una descripción fenomenológica a su verificación por medio de la medición estadística de la asociación entre rasgos caracteriales, rendimiento escolar y rendimiento en el trabajo sólo tiene sentido desde el presupuesto de la eficacia absoluta de la escuela. Al dar este salto, exponen su teoría a una refutación fácil, aunque de tan dudoso valor como su demostración. Y, al aceptar el presupuesto en que se basa, se ven llevados a imaginar a la escuela como una máquina perfectamente engrasada y libre de conflictos y desajustes en sus funciones de socialización.

Los mismos autores han revisado su posición en escritos posteriores (Bowles y Gintis, 1983) y han sido criticados desde enfoques más abiertos a la consideración de contradicciones estructurales, conflictos sociales y estrategias individuales o grupales (Carnoy y Levin, 1985; Apple, 1985; Fernández Enguita, 1987). Sin embargo, nada de esto resta valor a lo que aquí nos concierne, su énfasis en las relaciones sociales de la educación.

OTRAS APORTACIONES RELEVANTES

Si bien las arriba citadas constituyen las corrientes principales de pensamiento en las que puede y debe apoyarse cualquier estudio del papel de la escuela en la socialización para el trabajo, no por ello dejan de existir otras que, sin hacer de ello su foco de atención, han aportado elementos dignos de ser tomados en consideración. Nos limitaremos simplemente a hacer rápida mención de ellas, sin necesidad de exponerlas de manera general ni de criticar sus limitaciones.

Numerosos clásicos de la pedagogía, lejos todavía del idealismo del reformismo pedagógico, no dudaron en poner todo el énfasis a su alcance en los aspectos disciplinarios de la escuela. Así, por ejemplo, Comenio y Kant, pero también Locke, que aun pensando solamente en la educación del caballero insistía en que lo primero eran las buenas costumbres, o Helvecio, quien, sin necesidad de hablar de la escuela, ofreció una teoría materialista general de la educación en la que bien podría fundamentarse cualquier proyecto disciplinario —o lo contrario, pero en todo caso basado en la centralidad de la experiencia material—. Baste con una breve alusión a los dos primeros.

Comenio nos obsequió la máxima de que «escuela sin disciplina es molino sin agua» (Comenio, 1986: 265), insistiendo en la importancia de modelar las costumbres, al margen de la instrucción propiamente dicha («la disciplina más rigurosa no debe emplearse con motivo de los estudios y las letras, sino para corrección de las costumbres» *(loc. cit.)* y en la necesidad de un control estricto por el profesor («sentado en el sitio más elevado, extiende sus ojos en derredor y no permite que nadie haga otra cosa que tener puesta su mirada en él») *(Ibid.:* 180).

Kant, el filósofo del espíritu, tampoco fue insensible a la tentación de emplear disciplinariamente la escuela. Si el dominio de la animalidad, el sometimiento de los instintos, era la base de la moralidad, bien podía recurrirse a la disciplina con antelación y con preferencia a la razón. Además, la cultura podía adquirirse en cualquier etapa de la vida, pero la disciplina debía ser asegurada en la

edad más temprana o no lo sería nunca. Por consiguiente, no era cuestión de menospreciar las posibilidades de las aulas:

> Así, por ejemplo, se envían al principio los niños a la escuela, no ya con la intención de que aprendan algo, sino con la de habituarles a permanecer tranquilos y a observar puntualmente lo que se les ordena, para que más adelante no se dejen dominar por sus caprichos momentáneos [Kant, 1983: 30].

Volviendo a nuestros días, el llamado «enfoque interpretativo», producto de una simbiosis entre el interaccionismo simbólico de Blumer (1982), el conductismo social de Mead (1972), la sociología «humanista» de Schutz (1974), la sociología «fenomenológica» de Berger y Luckmann (1973) y la etnometodología de Garfinkel (1967), al adoptar como centro de interés el mundo que se da por sentado (*taken-for-granted world*), es decir, los significados, valores, prácticas y relaciones cotidianas que raramente o nunca cuestionamos, también ha aportado un bagaje salpicado de observaciones e interpretaciones que pueden ser útiles en un análisis de las relaciones sociales de la educación. (Para una crítica de este enfoque, véanse Sarup, 1978, y Gleeson y Erben, 1976).

El desarrollo más creativo y fructífero surgido de este enfoque fue, sin lugar a dudas, la llamada «Nueva Sociología de la Educación» británica (Young, 1971; Whitty y Young, 1977; Keddie, 1973; Woods, 1979; una revisión y evaluación general es la de Forquin, 1983). Como la definió su cabeza más visible, se trataba de

> [...] una investigación de la organización social del conocimiento en las instituciones educativas. [...] Una sociología de la educación que hace de los problemas del control y de la organización del conocimiento y sus interrelaciones su preocupación principal. [...]Hoy en día, son las concepciones de sentido común de «lo científico» y «lo racional», junto con las diversas creencias sociales, políticas y educativas que se supone se desprenden de ellas, las que representan las categorías legitimadoras dominantes. Por consiguiente, se convierte en la tarea de la investigación sociológica tratar estas categorías, no como realidades absolutas, sino como realidades socialmente construidas que se realizan en contextos institucionales particulares [Young, 1971: 31].

Otra corriente a considerar, formada por trabajos acumulables más por su metodología común que por sus presupuestos teóricos o sus conclusiones, es la constituida por los estudios de tipo antropológico y etnográfico. *A priori*, el antropólogo presenta ante el sociólogo típico la ventaja de ser capaz de mirar con cierta distancia su objeto de estudio como resultado del relativismo cultural que emerge de la dispersión de la atención entre sociedades y civilizaciones de muy distinto tipo. Lo que consideramos natural o inevitable cuando nos fijamos en un solo tipo de sociedades se convierte en arbitrario o contingente al observar que no está presente en todas; cuando menos, se convierte en algo que necesita ser explicado en lugar de ser dado por supuesto. Por ello mismo, han sido de gran valor los estudios puntuales de tipo antropológico y etnográfico, algunos de ellos asociados a la teoría del etiquetado (*labeling theory*) o a la psiquiatría, realizados en torno a instituciones y procesos educativos, aunque no llegaron a constituir una corriente en el sentido fuerte del término (por ejemplo: Becker, 1961; Hollingshead, 1949; Stinchcombe, 1964; Cicourel y Kitsuse, 1963; Henry, 1971, 1972; Friedenberg, 1963; Leacock, 1971).

De más interés teórico es otra corriente, ésta sí en el sentido fuerte, de relativamente reciente desarrollo: los llamados «estudios culturales» y otros asimilables, basados en la reacción contra el determinismo estructuralista encabezada por R. Williams (1965, 1973, 1977) y E.P. Thompson (1977, 1978) y asociados a las denominadas teorías de la resistencia. Como los interaccionistas, este grupo de autores centra su atención en los procesos culturales por los que los sujetos del proceso educativo perciben, median y transforman los significados y los fines de la institución, pero encuadrando aquéllos en los determinantes surgidos de las subculturas de clase, género y raza en las que están insertos sus protagonistas (Willis, 1986; Corrigan, 1979; Ball, 1981; Everhart, 1983; McRobbie, 1978; Jenkins, 1983).

Un grupo de autores muy distinto —al que aquí consideramos de importancia menor, pero que tuvo un enorme impacto entre los educadores— es el constituido por los «desescolarizadores» (Illich, 1974; Reimer, 1973; Kozol, 1968; Holt, 1967a, 1967b; Goodman, 1973). Al enfocar las escuelas como instituciones burocráticas que suprimen la individualidad y la convivialidad, han prestado especial atención a su funcionamiento cotidiano y a sus pretendidamente inamovibles e indiscutibles fundamentos y supuestos, legándonos una perceptiva crítica de su fenomenología y, con ella, valiosas contribuciones para cualquier análisis de sus funciones de socialización.

Así mismo, hay que hacer referencia a los numerosos trabajos sobre el «currículum oculto» de la escuela (véanse Vallance, 1977,

1980; Eisner y Vallance, 1974; Frey, 1972; Martin, 1976) no necesariamente asociados a ninguna de las corrientes aludidas. Sin embargo, muchos de estos trabajos se mantienen en el terreno del análisis de la comunicación simbólica en las aulas, sin dar el salto al de las relaciones sociales materiales, o introducen en un mismo saco todos los mecanismos no declarados y los efectos no explícitamente buscados del proceso de socialización en la escuela. El término «curriculum oculto»

> [...] *es* un término deliberadamente vago que se refiere más a un efecto posterior (el carácter oculto) que a un proceso (el de ocultarlo) o un contenido (lo que es ocultado) cualesquiera particulares. El fenómeno al que nos referimos como curriculum oculto es un fenómeno omnipresente. Parece ser (de acuerdo con quienes escriben sobre él) un efecto generalizado de la escolarización, que tiene lugar sin que lo planeemos y, de hecho, sin nuestro conocimiento previo; parece operar en un modo diferente que tiene más que ver con las actitudes, los prejuicios, las normas y los valores sociales que, por ejemplo, con los curricula de matemáticas o de economía doméstica *per se*. Aunque estamos empezando a identificar algunos de los efectos del curriculum oculto (en especial, por ejemplo, los libros de texto de historia), el concepto es más notable como una referencia a los efectos generales que producen —actitudes sexistas o racistas, por ejemplo— [Vallance, 1980: 139-140].

Por último, es preciso reseñar otra corriente todavía con gran vigencia: los trabajos influidos en mayor o menor medida por la teoría de la reproducción cultural de Bourdieu y Passeron (1970), en especial del primero. Entre ellos, sobre todo, los dedicados al estudio de la formación profesional (Grignon, 1972; Tanguy, 1983, 1985).

LA IMPORTANCIA DE LA EXPERIENCIA ESCOLAR

Cientos de millones de niños y jóvenes asisten todos los días a las escuelas en el mundo. Acuden a ellas cinco días a la semana, treinta o más semanas al año y un número creciente de éstos. La mayoría de la población infantil y juvenil mundial está escolarizada en unas u otras condiciones, y en los países industrializados, capitalistas o socialistas, y en los socialistas no industrializados la proporción alcanza a la práctica totalidad. Permanecen en el recinto escolar cinco, seis o más horas diarias, pero la sombra de la escuela se extiende

más allá de eso, proyectándose directamente sobre buena parte de sus horas no escolares —mediante el estudio, las tareas, las repeticiones— e indirectamente sobre su tiempo de ocio —actividades extraescolares en tiempo extraescolar, juegos «educativos», grupos de iguales con base en relaciones nacidas en la escuela, etcétera.

En los países industrializados, el período mínimo de escolarización alcanza legalmente los ocho o diez años y, en la práctica, los doce o catorce para la mayoría y más incluso para un sector minoritario pero creciente. En los no industrializados, lo menos que podemos encontrar es un período obligatorio de cuatro o seis años, aunque, por otra parte, la escolarización no sea universal. Sin embargo, el patrón occidental se ha convertido, al menos cuantitativamente, en el modelo que todas las naciones aspiran a imitar.

La asistencia a la escuela es obligada, legalmente compulsiva. Ni siquiera existe la posibilidad de sortearla mediante la acreditación de estar en posesión de las capacidades, conocimientos y habilidades que se supone genera o transmite, lo que bien podría hacerse mediante un sistema de exámenes públicos. La escuela es una especie de institución total a tiempo parcial cuyos internos cuentan con tardes libres, fines de semana y vacaciones anuales. Ninguna otra institución social, salvo los ejércitos de conscripción —que no existen en todos los países ni afectan al género femenino— comparte esta característica de encuadramiento obligatorio de toda la población. Otras instituciones totales, de las que los internos no pueden zafarse, como pueden ser las prisiones o los manicomios, afectan solamente a grupos proporcionalmente reducidos —aunque ya resulten demasiado amplios— de la población.

Además, la sociedad le acuerda una importancia que llega hasta la identificación entre la condición de niño o joven y la de escolar. Lo primero que le preguntamos a un niño, después de su nombre, es qué está estudiando o cómo le van los estudios. Para los propios niños y jóvenes es difícil no adoptar como imagen propia, o como parte de la misma, la que les devuelve la escuela. La escuela se presenta ante ellos, o así lo proclama la sociedad, como lo único serio que existe en ese período de su vida: lo demás es el juego, lo privado, lo trivial. Como escribió una vez Fabricio Caivano, la niñez ha sido sustituida por la «alumnez»; a esto hay que añadir que, entre los adolescentes, ya ha perdido sentido la vieja pregunta: «¿Estudias o trabajas?». Todos estudian o se ven obligados a fingir que lo hacen.

La escuela es la primera institución a la que se incorporan los

niños descontando la famillia, la que ocupa el período que media entre la exclusividad de ésta y el trabajo; y, en todo caso, la escolarización representa su primer contacto con una institución formal y/o burocrática, con una organización. Por consiguiente, es en ella donde niños y jóvenes hacen la primera experiencia del trato regular con extraños, del trato con otras personas fuera de los lazos de parentesco o la comunidad inmediata.

Sin llegar a ser una institución total, sí tiene, al menos, una voluntad absorbente y panóptica. Niños y jóvenes son mantenidos constantemente en interacción con el profesor y otros agentes de la institución o bajo su vigilancia. La escuela no solamente pretende modelar sus dimensiones cognitivas, sino también su conducta, su carácter, su relación con su cuerpo, sus relaciones mutuas. Se propone organizar su cerebro, pero en el más amplio sentido: no sólo alimentar un recipiente, sino dar forma al núcleo de su persona. Este es el significado último del tan citado lema de Montaigne: no cabezas bien llenas, sino cabezas bien hechas. Cabezas sobre las cuales no haya que preocuparse por el riesgo de que mañana puedan beber en otras fuentes.

Si la escuela consigue este objetivo o se acerca a él no es a través de la comunicación, sino por medio de la organización sistemática de la experiencia, de la vida práctica de la infancia y la juventud. Si el objetivo de la educación fuese solamente comunicativo —extraer, transmitir o inculcar, tanto da, informaciones, conocimientos, ideas, etc.—, la escuela estaría en trance de ser barrida de la faz de la tierra, o lo habría sido ya, por los medios de comunicación de masas, que son incomparablemente más eficaces en lo que concierne a tal fin, más atractivos y más baratos. Pero la desventaja insuperable, en este terreno, del medio de comunicación es que, salvo en la fábula de Orwell, siempre puede ser desconectado.

Profesores y padres suelen prestar poca atención a lo que no sea el contenido de la enseñanza, es decir, la comunicación, y lo mismo hacen la mayoría de los estudiosos de la educación. Sin embargo, sólo una pequeña parte del tiempo de los profesores y los alumnos en las escuelas está dedicada a la transmisión o adquisición de conocimientos. El resto, la mayor parte, se emplea en forzar o eludir rutinas, en imponer o escapar al control, en mantener o romper el orden. La experiencia de la escolaridad es algo mucho más amplio, profundo y complejo que el proceso de instrucción; algo que cala en niños y jóvenes mucho más a fondo y produce efectos mucho

más duraderos que unos datos, cifras, reglas y máximas que, en la mayoría de los casos, pronto olvidarán.

Las actitudes, disposiciones, etc., desarrolladas en el contexto escolar serán luego trasladadas a otros contextos institucionales y sociales, de manera que su instrumentalidad trasciende su relación manifiesta o latente con los objetivos declarados de la escuela o con sus imperativos de funcionamiento. Podemos considerar esto como una aplicación del llamado «principio de similaridad»:

> [...] Al trabajar en una tarea, un individuo desarrolla ciertas creencias, valores y preferencias específicas de la tarea en sí que, con el tiempo, son generalizadas a otras áreas de la vida [...] [Breer y Locke, 1965: 10].

Esta generalización resultará tanto más fácil cuanto más se asemejen entre sí los dos contextos, aquel en que son generadas las actitudes y aquel al que son trasplantadas. Desde este punto de vista, la eficacia de la socialización en la escuela para la incorporación al trabajo podría ser vista como un ejemplo de lo que Breer y Locke denominan «generalización lateral», el traslado de actitudes, etc., que discurre de un «complejo de estímulos» a otro. La influencia de la experiencia escolar sobre los valores y actitudes más abstractos de las personas, es decir, su influencia sobre sus valores y actitudes más generales en el presente y en la vida adulta, constituiría un proceso de «generalización vertical».

Da igual que denominemos a estos «complejos de estímulos» de Breer y Locke «estructura profunda de la experiencia escolar» (Apple y King, 1977), «ideología práctica» (Sharp, 1980; Kickbusch y Everhart, 1985), «curriculum no escrito» (Dreeben, 1983), «ruido» que acompaña a la comunicación (Henry, 1971), «curriculum oculto» (Vallance, 1980) o, como aquí se hará —y como ya lo hicieran Bowles y Gintis (1976)—, «relaciones sociales de la educación». Privilegiaremos este término por dos sencillas razones: primera, porque explicita que la experiencia escolar es algo socialmente determinado; segunda, porque lo que aquí trataremos de hacer es aplicar a la escuela el mismo tipo de disección que llevó a Marx a desvelar las relaciones sociales de producción como algo histórico y contingente, no como la panacea de la naturaleza y la racionalidad.

6. LAS RELACIONES SOCIALES DE LA EDUCACION

I: LA DOMESTICACION DEL TRABAJO

A continuación examinaremos las relaciones sociales imperantes en la educación y su isomorfismo con las relaciones sociales de producción capitalistas. Al tratar algunas de estas últimas, resulta difícil distinguir si corresponden propiamente a la economía y la organización de la producción capitalista o, simplemente, a toda forma de trabajo industrial o incluso colectivo. La autoridad y la jerarquía, por ejemplo, no son exclusivas de las empresas capitalistas sino que pueden encontrarse también en la economía familiar de subsistencia, la hacienda esclavista, el taller medieval o la empresa «socialista real». Esto se debe sólo al empleo de términos tan genéricos como los citados. La autoridad del cabeza de familia en la unidad económica autosuficiente no es la misma que la del empresario sobre sus trabajadores: la primera es paternalista, la segunda burocrática. Diferencias como éstas marcan la necesidad de procesos de socialización distintos. La socialización familiar podía resultar adecuada y suficiente para preparar al campesino para la aceptación de las relaciones de dependencia personal y servicios mutuos con el señor feudal, pero no lo sería para la inserción en la organización impersonal y reglada de la empresa moderna. Es ahí, justamente, donde interviene la escuela.

Pero el problema más complejo que se presenta a este respecto es otro, a saber: cuántas y cuáles de las relaciones sociales que atribuimos al capitalismo no son meramente efecto de la industrialización, tome ésta una forma capitalista, socialista o cualquier otra que imaginarse pueda. Se ha discutido ampliamente, por ejemplo, si la división del trabajo acompaña necesariamente al desarrollo de cualquier sociedad o sólo puede ser analizada específicamente para cada una de sus formas. Durkheim representaría la primera variante; Marx, la segunda. Una vez más, parte del problema se debe a la omnicomprensividad del término, que se aplica indistintamente a la segrega-

ción de las tareas entre los géneros en la economía primitiva de subsistencia y a la cadena de montaje. Marx criticó la visión de la división del trabajo como mero desarrollo de la especialización y la complementariedad y distinguió claramente entre la división social y la división manufacturera del trabajo. La primera, que separa entre sí a unidades de producción independientes: campo y ciudad, agricultura e industria, sectores y ramas de la producción, talleres, empresas..., está presente en toda la historia no primitiva de la sociedad, aunque atraviesa por diferentes etapas. La segunda, que descompone el interior de un proceso productivo en tareas distintas asignadas a diversas personas, correspondería en exclusiva a la sociedad capitalista. Hoy en día, sin embargo, la hemos visto desarrollarse de manera similar en las sociedades llamadas socialistas. Cabe pensar, entonces, que se deba en realidad al simple proceso de industrialización y no a su forma social y económica capitalista.

¿En qué medida puede afectar esto a nuestro análisis? En ninguna. El modo de producción capitalista ha sido la forma específica de la industrialización en Occidente. Las relaciones sociales que comporta dependen, efectivamente, del hecho de ser un capitalismo industrial, es decir, tanto de ser industrial como de ser capitalista. La historia podría haber discurrido por otros derroteros, pero lo hizo por éstos. El hecho de que la industrialización tomase una forma capitalista no tuvo como única consecuencia la adición de un calificativo, sino que reforzó unas posibilidades y suprimió otras. Al desplegarse con base en la propiedad privada del capital, puso todo el poder en manos de sus propietarios y ninguno en las de los trabajadores, permitiendo a aquéllos reorganizar un proceso de producción y de trabajo que afectaba fundamentalmente a éstos. De modo análogo, la industrialización permitió al capitalismo desplegar su lógica hasta un punto que nunca hubiera sido posible bajo sus formas comercial o financiera.

Que el capitalismo comercial no trajo consigo las mismas modificaciones en las relaciones de producción es algo en lo que cualquiera estaría de acuerdo. Pues bien, de la misma manera puede afirmarse que la industrialización no capitalista tampoco lo ha hecho de momento, tal como argumentamos en un capítulo anterior. Las teorías de la modernización que interpretan los rasgos comunes del socialismo real y el capitalismo como procedentes de la industrialización y, los diferenciales, como muestra de una modernización insuficiente del primero, permanecen tan indemostradas como la hi-

pótesis inversa: que los rasgos comunes entre la economía de los países capitalistas y los de los países del Este se deben a la influencia de los primeros sobre los segundos dada su mayor competitividad en un mercado mundial único, lo mismo que le ocurre al sector público en las economías capitalistas en el contexto de mercados nacionales únicos.

Las conclusiones que aquí extraeremos sobre la conexión entre las relaciones sociales de la educación y las relaciones sociales de producción capitalistas sólo son limitadamente generalizables a las relaciones sociales de producción bajo otras formas de industrialización no capitalistas. Confiemos en que, dentro del proceso de democratización y ampliación de la libertad de conciencia y de expresión que empieza a tener lugar en los países del Este, no tarden en aparecer investigaciones sobre la relación entre su escuela y su sistema social.

ORDEN, AUTORIDAD Y SUMISION

Una de las características importantes, si no la más, que las escuelas tienen en común es la obsesión por el mantenimiento del orden. Basta hacer memoria sobre la propia experiencia como alumno o profesor, o acudir como visitante a una clase, para evocar o presenciar un rosario de conminaciones individuales y colectivas a no hacer ruido, no hablar, prestar atención, no moverse de un sitio o desplazarse a otro.

> ¡Estaos quietos! ¡Callarse! Estas son las grandes consignas de la escuela [Holt, 1967a: 26].

El orden puede defenderse por justificaciones técnicas, como la imposibilidad de que la voz del profesor llegue a todos si algunos hablan o lo hacen en voz alta. La mayoría de los profesores, por no decir la totalidad, piensan que es la condición imprescindible de una instrucción eficaz. Ante cualquier grupo-clase es una obsesión permanente, y ante algunos, los «grupos difíciles», puede llegar a convertirse en el único objetivo. Muchos profesores tienen la primera noticia de ello cuando, al incorporarse a un centro, el director les advierte que no le importa tanto qué enseñen a sus alumnos como

que sepan mantenerlos a raya. Salvo excepciones, los demás terminan por aprender lo mismo sobre la marcha.

> [...] Deben mantener el orden e imponer disciplina manteniendo, al mismo tiempo, un estado aceptable de justicia distributiva. La capacidad de controlar la clase es el *sine qua non* de la permanencia en el grupo, pues, sin ella, no puede tener lugar instrucción alguna [Lortie, 1961: 11-12; véase también Eddy, 1967].

Lo que otorga su dimensión característica al problema del orden en las escuelas es que no se trata de instituciones voluntarias. Mantener el orden en un aula es notablemente más difícil que hacerlo en una sala de conferencias o en un cine, porque en éstos la asistencia y la permanencia obedecen a la voluntad y en aquélla no. El problema del orden, cuando no es libremente querido o consentido, se convierte de inmediato en el problema de la autoridad y la sumisión a la misma.

Muchos profesores no ven en ello tal problema, pues consideran que aceptar la autoridad es parte de la transición a la vida adulta, que es necesario para una presencia no conflictiva y una actividad eficaz en contextos adultos. Otros, en cambio, no pueden dejar de verse a sí mismos en una contradicción o en una situación esquizofrénica o, cuando menos, ambivalente, atenazados entre el discurso liberal de la pedagogía y la dimensión autoritaria de la práctica escolar. Los padres y el público en general también acuerdan gran importancia a la disciplina: año tras año, las encuestas de opinión pública realizadas por los institutos Harris y Gallup en los Estados Unidos la sitúan como el primer problema en importancia, al menos en lo que concierne a las escuelas secundarias.

Los alumnos se ven así insertos dentro de relaciones de autoridad y jerarquía, al igual que deberán hacerlo cuando se incorporen al trabajo. En parte, esta autoridad se basa directamente en su condición no adulta, pero sobre todo lo hace en la legitimidad acordada a la escuela por la sociedad, en sus requerimientos como organización y en una presunta necesidad pedagógica. La sumisión a la autoridad aprendida en el seno de la familia no constituye una base preparatoria suficiente para la aceptación de la autoridad en el lugar de trabajo. Como ha escrito Richart Sennett:

> Lo que sabe un niño acerca de la protección de su padre no es lo mismo que lo que aprenderá un adulto joven acerca de un jefe. El trabajo no es

una extensión natural de la familia. [...] En el mejor de los casos, cuando cada ser humano sale de la familia en que nació, ese ser humano ve esas relaciones reflejadas en el trabajo o en la política como en un espejo deformante [Sennett, 1982: 59].

Lo que Locke planteaba respecto de la posición del jefe político, una vez separada la familia del Estado, puede extenderse al jefe económico una vez disociada la familia de la producción. Ninguno de los dos puede ya decir, como Nicolás II: «¡No me discutáis! ¡Sabed que soy vuestro padre y basta!». Pero si la autoridad de la escuela ya no es la autoridad indiscutida del padre, tampoco es la autoridad parcial y limitada del Estado liberal. Es, como la autoridad en el trabajo, una autoridad con tendencia a ser total durante el período de tiempo en que el individuo está incorporado a la institución y dentro del espacio acotado por sus confines.

Fuera de la asistencia compulsiva carece hoy ya de grandes manifestaciones. Su ámbito se limita a pequeñas cosas, pero esto asegura su fuerza más que debilitarla. Las grandes manifestaciones de autoridad presentan siempre, para quien la ejerce, el riesgo de provocar grandes resistencias; pero las pequeñas hacen que el riesgo de resistirlas no valga la pena para quien las sufre. Comentando pequeñas restricciones e imposiciones sobre la ropa, las actividades deportivas, etc., Edgar Z. Friedenberg escribía a propósito de las escuelas secundarias norteamericanas:

Es cierto que se trata de pequeñas restricciones, impuestas por medio de pequeñas sanciones. Las escuelas secundarias americanas no son campos de concentración; y yo no me quejo de su severidad, sino de lo que enseñan a sus estudiantes en lo que concierne a la relación adecuada del individuo con la sociedad. El hecho de que las restricciones y las penalizaciones sean pequeñas y no importantes en sí mismas es una manera de empeorar las cosas. Las grandes intromisiones son más fácilmente reconocidas como tales; las pequeñas restricciones sólo son resistidas por los «revoltosos» [Friedenberg, 1963: 46-47].

Subsidiario, pero no carente de importancia, es el efecto que el sometimiento permanente a la autoridad produce sobre la imagen de sí y la autoestima de los alumnos. El ejercicio constante de la autoridad sobre ellos es una manera de hacerles saber y recordarles que no pueden valerse por sí mismos, que no se puede depositar confianza en ellos, que deben estar bajo tutela.

Lejos de ayudar a los estudiantes a desarrollarse como individuos maduros, autosuficientes y automotivados, las escuelas parecen hacer todo lo que pueden para mantener a los jóvenes en un estado de dependencia crónica, casi infantil. La omnipresente atmósfera de desconfianza, junto con reglas que cubren los aspectos más ínfimos de la existencia, enseñan todos los días a los estudiantes que no son gente de valor ni, por supuesto, individuos capaces de regular su propia conducta [Silberman, 1971: 134].

Un logro que cuadra a las mil maravillas con lo que ya reclamaban a voces los patronos en la primera mitad del siglo XIX:

El hombre que, de cualquier lugar que venga, quiera convertirse en un buen obrero, debe comenzar por deshacerse de la idea exagerada de su propio mérito [Charlot y Figeat, 1985: 90].

Que la autoridad y la disciplina escolares son más parte de la relación educativa en sí misma que de la relación generacional que se le superpone es algo que queda de manifiesto en el distinto grado de legitimidad concedido a las órdenes del profesor o a las del bedel, por lo general más adulto todavía pero raramente obedecido salvo en la medida en que logre el apoyo de la autoridad del otro. Sin embargo, la autoridad de la escuela, que es parte de la relación social de educación, no se encuadra en el campo más restrictivo de la instrucción, como lo muestra, en sentido opuesto a la comparación anterior, el papel del administrador —que no tiene por qué ser un enseñante ni, en todo caso, ejercer como tal— en las escuelas norteamericanas, en las que actúa como director y representante de los objetivos educativos de la comunidad.

Por otra parte, no debe pensarse que las pautas de autoridad y disciplina presentes en la escuela son, simplemente, las necesarias en cualquier tipo de organización. Si imaginamos que no hay otra forma de aprender que escuchar o realizar las actividades colectivas indicadas por un profesor —como se desprende, por ejemplo, de la cita anterior de Lortie—, entonces nos veremos insensiblemente llevados a aceptar la necesidad del orden, el silencio, la inmovilidad, la simultaneidad, los horarios colectivos, etc., cosas todas ellas que se consiguen en las escuelas a través del ejercicio o la invocación de la autoridad. Pero la organización presente de la educación no es la única forma de organización posible, sino sólo, como hemos tratado de mostrar en un capítulo anterior, la forma que históricamente se le ha dado, una entre las muchas posibles.

El orden y la autoridad en las aulas, como opuestos a la libre actividad —y no, como a veces se piensa, a la violencia, los disturbios o la simple holgazanería— son el derivado necesario de la enseñanza simultánea, sobre cuya historia ya hemos dicho también algo con anterioridad. Elimínese esta forma de enseñanza y se volverá automáticamente prescindible el manejo de los alumnos al estilo de un pelotón militar. No es necesario en la autodidaxia, ni en el aprendizaje sobre el terreno, ni cuando se concibe al maestro como un monitor experto de niños o jóvenes que aprenden por sí mismos. No hay que forzar el orden, no se convierte en un problema organizativo, cuando el aprendizaje es voluntario del principio al fin. Pero todo esto está hoy reservado a procesos educativos ubicados fuera de las escuelas.

Ahora bien, la enseñanza simultánea es a la autodidaxia lo que el trabajo asalariado a la producción de subsistencia o al trabajo autónomo, y es al libre aprendizaje en común lo que una empresa capitalista a una cooperativa o a una empresa autogestionada. Si el método simultáneo se convirtió en el método dominante fue precisamente porque representaba en la escuela lo que las nuevas relaciones de producción capitalistas representaban en el trabajo, porque era su réplica escolar y, en consecuencia, la mejor forma de preparar a la infancia y la juventud para su aceptación. Una de las características fundamentales de la educación en la escuela es su dimensión omnipresente de educación para la docilidad (Henry, 1955).

BUROCRACIA E IMPERSONALIDAD

La autoridad, al menos tal como la hemos tratado en el apartado anterior, es sólo una dimensión personal de la organización. Una de las características que separan al mundo del trabajo, al que la escuela sirve, de la familia, en el que recoge a su público, es la que opone las relaciones personales e íntimas de ésta a las relaciones impersonales, formales y burocráticas de aquél. El aprendizaje de estas nuevas relaciones tiene lugar en la escuela, como se encarga de recordar Talcott Parsons al enumerar las dos primeras entre las cuatro funciones por él asignadas al grupo-clase:

> [...] 1) Una emancipación del niño respecto de su relación primaria elemental con la familia; 2) una interiorización de normas y de valores sociales que se sitúan por encima de los que pueden aprender únicamente por medio de su familia [Parsons, 1976: 76].

¿Qué tiene la escuela, en lo que a normas y valores concierne, que no pueda tener la familia? Que, en ella, niños y jóvenes son agrupados de acuerdo con unas pocas características y tratados de manera teóricamente uniforme sin la interferencia de consideraciones individuales ni, mucho menos, afectivas. Las relaciones afectivas y duraderas de la familia tienen su contraparte en la escuela en un gran número de relaciones transitorias e impersonales. Como se ha escrito en múltiples ocasiones, estar en la escuela es estar en multitud, ser tratado como parte de un colectivo (Jackson, 1968: 10; Silberman, 1971: 121; Pellegrin, 1976: 354). El trabajo del profesor consiste principalmente en lidiar con esa multitud:

> [...] La educación y el desarrollo de un grupo de niños son propiamente un trabajo de dirección y gestión *[management]*, no un trabajo de comunicación, ni siquiera un trabajo académico [Handy y Aitken, 1986: 42].

La relación personal con el padre, la madre u otros adultos de la familia es sustituida en la escuela por la relación con el profesor, pero una relación en la que el alumno es considerado sólo en cuanto que parte de un grupo, colectivo o categoría. Como escribía un crítico de las escuelas secundarias en la segunda mitad del siglo pasado,

> [...] es lo que hay que esperar inevitablemente de la escolarización masiva. Para manejar con éxito a un centenar de niños, o incluso la mitad de ese número, el maestro debe reducirlos tanto como sea posible a una unidad [citado por Tyack, 1974: 54].

Pero lo que conlleva la impersonalidad y el tratamiento como parte de un colectivo no es el número en sí, sino una organización socialmente determinada de las escuelas y la educación. Los hospitales se relacionan con un número de personas tan elevado o más que el de las escuelas, pero no por ello las someten a un tratamiento uniforme ni las reducen a unidades componentes de colectivos internamente homogéneos —aunque no les falte alguna tendencia a ello—.

La labor del enseñante pasa así a consistir, sobre todo y en contra

de cualquier idea platónica al respecto, en enseñar a niños y jóvenes a comportarse como corresponde al colectivo o categoría en que han sido incluidos, reclamando y premiando la conducta correspondiente y rechazando e incluso penalizando todo lo que pueda derivar de sus otras características como individuos o, al menos, todo lo que entre ello pueda manifestarse en la escuela o llegar a afectar a la relación pedagógica.

En la jerga funcionalista, esto se resume en el aprendizaje del universalismo y la especificidad, que junto a la independencia y el logro serían los objetivos de la escuela:

> Al hablar de estas cuatro ideas como normas, me refiero a que los individuos las aceptan como criterios legítimos para gobernar su propia conducta en las situaciones apropiadas. Concretamente, [...] reconocer el derecho de los demás a tratarles como miembros de categorías [universalismo] sobre la base de unas pocas características discretas antes que sobre la entera constelación de ellas que representa a la persona completa [especificidad] [Dreeben, 1968: 63-64].

Los crípticos térmicos del funcionalismo merecen una explicación. «Universalismo» quiere decir que el joven Juanito acepte ser tratado como alumno, lo que implica exigirle todas las acciones y omisiones que se esperan de un alumno. De manera más general, deberá aceptar ser tratado como desempeñante de un *rol* o papel más o menos preciso: alumno, alumno de tercero, alumno de geografía de tercero, alumno repetidor de geografía de tercero, etcétera.

Este aprendizaje es propiciado a través de la irrelevancia en la escuela de los rasgos adscriptivos que hacen de cada componente un individuo único en la familia. En ésta difícilmente pueden encontrarse dos personas del mismo género y edad, de manera que las específicas combinaciones de estos dos rasgos configuran identidades únicas en torno a las cuales giran las actitudes y expectativas de los demás respecto de aquellos a quienes corresponden: el bebé, la niña pequeña, el varón adolescente, la madre adulta, el abuelo anciano, etc. En la escuela, en cambio, tales rasgos, o son ostensiblemente —o pretendidamente— ignorados, como sucede con el género, o desaparecen como diferenciadores dentro de los colectivos para limitarse a diferenciar a los colectivos entre sí, como ocurre con la edad —y, en las escuelas no mixtas, también con el género—. Así, los alumnos se ven asignados y confinados a grupos homogéneos

que se constituyen en categorías definitorias de acuerdo con las cuales son tratados y se espera que actúen.

«Especificidad» significa que acepte ser tratado así con independencia de todas sus otras circunstancias o características personales. Puesto que es alumno, deberá presentarse todos los días a las ocho o las nueve de la mañana sin que importe que, tal vez, como individuo, le resulte mucho más ingrato que a los demás levantarse a la hora correspondiente; habrá de recitar la lección ante sus compañeros aunque le resulte especialmente embarazoso, tendrá que estudiar la literatura clásica aunque sus aficiones se inclinen hacia la novela negra, etc.

Todo ello porque, cuando deje de ser Juanito para ser Juan, un trabajador adulto, tendrá que estar preparado para ser tratado como asalariado, como votante, como usuario de los transportes públicos, etc., antes que como Juan, fuera de las relaciones familiares y de amistad. Si se convierte en camarero, será tratado como tal aunque sea un gran conocedor de la filosofía alemana o guarde en casa un título de ingeniero; si ingresa en la cárcel, será tratado como recluso aunque posea un alma sensible; si sube al autobús, tendrá que pagar el precio del billete aunque por ello ya no pueda comprar pan.

Aprender a ser tratado con criterios «universalistas» y «específicos» es también aprender a tratar a los demás con esos mismos criterios. El profesor es el profesor, no el padre de uno; su autoridad debe ser respetada, aunque no lleve razón en sus decisiones. Porque, en la vida adulta, el jefe de Juan será el jefe, aunque sea un cretino, y si es camarero sólo le servirá algo a quien pueda pagarlo y lo pague, sin hacer descuentos a los amigos ni practicar la caridad con los que tienen hambre o sed pero no dinero.

El cambio de profesores de un año a otro y, a partir de un cierto curso, de una asignatura o actividad a otra propicia la despersonalización del *rol* o, lo que es lo mismo, su universalización; algo que no era posible en el seno de las relaciones familiares, donde los *roles* estaban indisolublemente asociados a las personas que los desempeñaban. Simétricamente, el alumno experimenta el trato que le da el profesor como el correspondiente a su calidad de tal, no a su particular persona ni a sus especiales características.

La escuela, como la sociedad global, puede descomponer los colectivos hasta donde desee: los pasajeros jubilados pueden tener descuento en el billete y los estudiantes «deficientes» ser enviados a clases de «integración», pero unos y otros siguen perteneciendo a

colectivos, aunque sean más restringidos y especiales, y siguen siendo tratados de manera universalista y específica.

LA ALIENACION RESPECTO DE LOS FINES DEL TRABAJO

Marx caracterizó certeramente el trabajo en la sociedad capitalista, frente al trabajo en general, como trabajo alienado. Para él, esta alienación residía, básicamente, en la relación entre el trabajador y el producto, el proceso y los medios de su trabajo (Marx, 1977: 105). La alienación respecto del producto del trabajo tiene un doble sentido: en primer lugar, ese producto no pertenece al trabajador sino a una persona ajena, al capitalista que ha comprado su fuerza de trabajo, su capacidad de producir durante un tiempo determinado; en segundo lugar, el trabajador ya no determina cuál será el producto de su trabajo, sino que éste es decidido por el capitalista o su representante. El primer aspecto afecta a la propiedad de los resultados de trabajo; el segundo, a la determinación de sus fines u objetivos. Esto distingue al trabajador asalariado de las figuras antes dominantes del artesano o el campesino medievales. El primero era enteramente propietario de su trabajo y determinaba libremente el producto del mismo —dentro de las limitaciones impuestas por el mercado y la organización gremial— y el segundo lo hacía, al menos, parcialmente —la otra parte era el producto o el trabajo que tenía que entregar al señor—.

El primer aspecto de la alienación respecto del producto, que sea propiedad de otro, no viene al caso al tratar de la escuela. El resultado del trabajo del alumno y el estudiante, sea el conocimiento o su certificación, le pertenece sin discusión.

Pero el segundo aspecto, la determinación de los fines por una voluntad ajena, se reproduce enteramente en la escuela. Así como el trabajador asalariado carece de toda capacidad de decidir qué producir, el niño y el joven escolarizados carecen de la capacidad de decidir qué aprender. El producto de su trabajo o, si se prefiere, el contenido de la enseñanza y el aprendizaje, es determinado por otro. Poco importa si este otro es el profesor o si también éste, a su vez, se encuentra sometido —como es el caso— a una o varias voluntades ajenas —las autoridades de los centros, las autoridades políticas, los fabricantes de libros de texto y otros materiales escolares—. En la esotérica jerga de los padres de la teoría de la reproducción cultural:

Toda acción pedagógica es objetivamente una violencia simbólica en tanto que imposición, por un poder arbitrario, de una arbitrariedad cultural [Bourdieu y Passeron, 1977: 45].

Es decir, toda acción pedagógica implica la selección de un conjunto de saberes como dignos de ser transmitidos y aprendidos y, como corolario, la eliminación de otros como indignos de tal cometido. Lo que Bourdieu y Passeron no argumentan de manera convincente es que ésa sea una característica de *toda* acción pedagógica (por ejemplo: ¿dónde está la selección arbitraria, o la arbitrariedad cultural, cuando el campesino enseña a su hijo a labrar la tierra en una economía de subsistencia?), pero no hay obstáculo a considerar válida su afirmación en lo concerniente a la escuela actual.

En la escuela se escuchan toda suerte de lindezas acerca del respeto hacia el niño, de las diferencias individuales y de cosas parecidas. Pero nuestras acciones, en contraposición a nuestras palabras, parecen decirle al niño: «Tus experiencias, tus preocupaciones, curiosidades..., lo que sabes, deseas, te preguntas, esperas, temes, te gusta o te disgusta, para lo que sirves y para lo que no, todo esto no tiene la más mínima importancia, no cuenta para nada. Lo que importa aquí, lo único que importa, es lo que nosotros sabemos, lo que consideramos importante, lo que queremos que hagas, pienses y seas.» [Holt, 1967: 24].

Cierto que resulta difícil imaginar situaciones en las que alguien pueda hacer única y exclusivamente lo que quiera y todo lo que quiera, pero el poder de la escuela va más allá de la mera restricción. Así como la autoridad en el seno de la familia es fundamentalmente restrictiva, la autoridad escolar es esencialmente prescriptiva, lo que representa una diferencia de cualidad y de grado. Viene a la mente, con facilidad, el paralelismo con la diferencia entre el trabajo autónomo y el trabajo por cuenta ajena. El mercado impone restricciones al productor independiente a la hora de decidir el objeto de su trabajo, como las limitaciones de los instrumentos y el saber hacer las imponen al trabajador primitivo en una economía de subsistencia, pero ni uno ni otro encuentran nada ni nadie que les dicte qué deben hacer, sino una gama de opciones posibles en el campo que dejan libres las restricciones. El trabajador por cuenta ajena, al contrario, no encuentra ante sí restricciones, sino prescripciones: no hace falta decirle lo que no puede hacer porque ya se le ha dicho lo que tiene que hacer. En la escuela, como en la producción capitalista, mi libertad no empieza,

como reza el adagio, donde termina la libertad de los demás, sino donde termina su poder, lo que en este caso quiere decir fuera de la institución.

La eficacia en la imposición de esta relación social del alumno o estudiante con el contenido de su trabajo no necesita esperar a su vida laboral para hacerse evidente. La mayoría de los niños y jóvenes aprenden pronto a no preguntar por qué hay que aprender esto o lo otro. Aceptan pronto que, en ese respecto como en otros, están sometidos a una voluntad ajena.

> Por qué se le ha hecho aprender esto y no aquello, o por qué esto antes que aquello, es otro misterio para él; tampoco necesita saber cuáles podrían ser las opciones alternativas. Puesto que poco de lo que se le ha hecho aprender tiene mucho sentido para él, excepto quizás leer, escribir y hacer cuentas, raramente pregunta por qué se le ha hecho aprenderlo. También siente que se le enseñará lo que quiera que la maestra haya decidido enseñar, luego la cuestión es inútil [White, 1968, citada por Silberman, 1971: 147].

La diferencia o la resignación ante el contenido del propio trabajo, escolar primero y asalariado después, equivale a dejar las manos libres a quienes cuentan con el poder de organizarlo, el profesor en la escuela y el patrón o el jefe en la empresa, o a renunciar a resistir a sus dictados. Por eso Godwin pudo decir, hace ya siglos, que la educación preparaba a los hombres para aceptar formas despóticas de gobierno.

No aporta ninguna variación esencial la llamada enseñanza individualizada. La «individualización» raramente afecta a los fines. Consiste normalmente en una adaptación o dosificación de los medios para llegar al mismo objetivo o, como afirma Oettinger, en que «cada alumno es libre de ir más o menos rápidamente a donde se le ha dicho que vaya» (citado por Silberman, 1971: 137). Pero, incluso si esta individualización implica cambios reales en la posición del alumno o estudiante frente al contenido de su trabajo, el acceso a tal posibilidad se encuentra socialmente diferenciado. Una biblioteca en la que elegir cuesta más dinero que un libro de texto obligatorio, una sala que permita distintos tipos de actividad es más cara que un aula con bancos alineados y una pizarra, y así sucesivamente. De este modo, la posibilidad de un niño de verse incorporado a un proceso de enseñanza que implique otra relación con el conocimientoo está en proporción a sus ingresos familiares, entre otros factores asociados al origen social. En consecuencia, una educación más libre

es más probable para quien también tiene más probabilidades de acceder a un destino social más elevado y refuerza acumulativamente éstas. Y, un destino social «más elevado», significa entre otras cosas una posición distinta en la división vertical del trabajo, es decir, mayores posibilidades de tener capacidad decisoria sobre el objeto y el proceso de éste.

La posibilidad, al acceder a niveles superiores, de elegir una formación académica o profesional, entre las ramas universitarias o profesionales o entre materias optativas tampoco cambia mucho el panorama global. Para empezar porque tal elección tiene, a menudo, mucho de orientación forzosa o de opción tan sólo entre las posibilidades de las que no se ha sido previamente excluido. Y, sobre todo, porque, una vez que se ha llevado a cabo, se ha agotado ya toda capacidad de decisión. Se puede elegir, si a uno le dejan, entre estudiar bachillerato o formación profesional, seguir estudios superiores o no, cursar los de Derecho o los de Económicas, aprender francés o inglés, pero, cuando ya se ha hecho, se topa de nuevo con una voluntad ajena que es la que decide qué inglés, qué francés, qué leyes, qué economía y así sucesivamente.

Sin embargo, lo más destacable a este respecto es que tales cambios, que atañen a quienes permanecen más tiempo en el sistema escolar avanzando a través de sus sucesivos niveles, afectan sólo, por tanto, a quienes en el mundo del trabajo van a ocupar posiciones intermedias o superiores, de modo que se produce una socialización diferencial de acuerdo con el distinto destino social. Esta socialización diferencial se superpone, además, a la jerarquía y estratificación de los conocimientos impartidos, jerarquía en la que sólo algunos hacen todo el recorrido.

LA ALIENACION RESPECTO DEL PROCESO DE TRABAJO

La alienación frente al propio proceso de trabajo, otra de las características del modo de producción capitalista industrial, radica en la carencia de poder, por parte del trabajador, para determinar el procedimiento por el que logrará los objetivos fijados para su trabajo. Representa la pérdida del control sobre la propia actividad durante el tiempo de trabajo.

El niño y el joven escolarizados son preparados para aceptar esta

condición a través de su incorporación a una experiencia similar en la escuela. Además de no poder determinar el objeto de su trabajo escolar —el contenido de la enseñanza—, el alumno o estudiante carece también de capacidad de decisión sobre su proceso de trabajo —el aprendizaje, la pedagogía, los métodos—.

Nos encontramos, pues, con ese discípulo curioso, paciente, resuelto, enérgico y hábil. Le sentamos en un pupitre y ¿qué es lo que le enseñamos? Muchas cosas. En primer lugar, que el aprendizaje es algo al margen de la vida: «Venís a la escuela a aprender», les decimos, como si los niños no hubiesen estado aprendiendo antes, como si la vida se hubiese quedado fuera y el aprendizaje dentro, y no hubiera ninguna relación entre ambos. En segundo lugar, que no cabe confiar en que aprendan y que no sirven para ello. Todo lo que hacemos para enseñarle a leer —tarea mucho maś sencilla que las que el niño ya domina— parece indicarles: «Si no te enseñamos a leer, no lo harás, y si no lo haces tal como decimos, no podrás.» En resumen, llega a pensar que el aprendizaje es un proceso pasivo, algo que *te* hacen, en vez de algo que haces por *tí mismo* [Holt, 1967: 23].

En otras palabras, lo que se les dice e impone es que no hay otro aprendizaje que el regulado por el profesor. Invirtiendo los términos, el aprendizaje se explica por la escuela y no al contrario. Lo aprendido antes o al margen no vale porque lo ha sido fuera de los muros de la escuela; a la inversa, todo lo que tenga lugar dentro de ésta se considera automáticamente aprendizaje, aunque a menudo consista en la más miserable pérdida de tiempo. De nuevo según Bourdieu y Passeron, la (para ellos toda) acción pedagógica es una forma de violencia simbólica, también, en el sentido de que impone e inculca un arbitrario cultural «según un modelo arbitrario de imposición y de inculcación (educación)» (1977: 46).

Es el profesor, libremente o bajo constricciones, quien decide si el aprendizaje será memorístico o «activo», si las mariposas serán estudiadas en vivo o en la página 53 del libro artificial de ciencias naturales, si los alumnos pueden cooperar en la realización de su trabajo o deben competir ferozmente entre sí, si lo importante es saber ubicar un plátano en la clasificación de los vegetales o conocer sus cualidades nutritivas, etcétera.

Dados el horario, el calendario y los períodos obligatorio y habitual de escolarización, esta pérdida del control sobre el propio proceso de aprendizaje implica más o menos, durante el lapso de años en que se permanece en la escuela, poner la mitad de la propia vida consciente a disposición de un poder extraño, el del profesor y

el de la organización que actúa por intermedio suyo. Durante ese tiempo no cuentan los intereses subjetivos ni la voluntad del alumno o estudiante, sino tan sólo los presuntos intereses de la sociedad, cuyo representante legítimo a ese respecto es la institución escolar, y la voluntad del profesor.

Otra visión de la autoridad del maestro puede centrarse en el proceso de sustitución por el que sus planes de acción sustituyen a los propios del estudiante. Cuando los estudiantes hacen lo que el maestro les dice que hagan, están, en efecto, abandonando una serie de planes (los suyos) en favor de otra (los del maestro). A veces, por supuesto, estas dos series de planes no entran en conflicto y pueden ser incluso bastante similares. Pero, otras veces, aquello a lo se renuncia no se parece en modo alguno a la acción reclamada por el profesor. [...] El punto esencial es que los estudiantes deben aprender a emplear sus capacidades ejecutivas al servicio de los deseos del profesor más que al de los suyos propios. Aunque duela [Jackson, 1968: 30].

Salta a la vista el paralelismo entre la posición del estudiante y la del trabajador asalariado. En el modo de producción capitalista, a diferencia del mercantil simple (la producción directa e independiente para el mercado), el trabajador no vende el resultado o producto de su trabajo (bienes) ni su trabajo mismo (servicios), sino su fuerza de trabajo, su tiempo de trabajo, su trabajo abstracto, su capacidad de trabajar durante un tiempo determinado. Cerrada la compraventa de la fuerza de trabajo, es el capitalista que la ha adquirido quien decide la forma en que será empleada durante el tiempo contratado, perdiendo el trabajador el poder correspondiente (el derecho laboral limita esto sólo parcialmente, y se trata de una limitación extraeconómica).

Análogamente, alumnos y estudiantes, al traspasar la puerta de la escuela, ponen su capacidad de trabajo a disposición de la institución o, en el plano de las relaciones inmediatas, a disposición del profesor. Será éste quien decida para qué, cómo y a qué ritmo utilizarla. El hecho de que paguen por esta renuncia, en vez de cobrar por ella, no mejora mucho las cosas. En lugar de una compraventa encontramos una cesión; o, en lugar de trabajo «libre», trabajo forzado, al menos durante el período obligatorio. La falta de una contrapartida clara, en todo caso, puede convertir la escolaridad en algo más indeseable que el trabajo por cuenta ajena o, lo que es lo mismo, hacer de ella algo todavía más susceptible de rechazo.

Los agentes de la institución escolar, en cualquier caso, no alber-

gan dudas respecto de la disponibilidad del tiempo y la capacidad de trabajo de alumnos y estudiantes. La función de la escuela es, precisamente, emplear ese tiempo, disponer de él; tal como lo expresaba claramente un reformador de finales del siglo pasado, John D. Philbrick, el objetivo de la escuela «es la imposición de tareas; si al alumno le gusta, bien; si no, la obligación es la misma» (citado por Tyack, 1974: 40).

El objetivo, en realidad, es disponer del tiempo y la capacidad de actividad de los estudiantes, en lugar de permitir que lo hagan ellos mismos. Si el orden es la primera obsesión de las escuelas, la segunda es mantener a los estudiantes ocupados, lo que se traduce en la angustia del profesor por organizar constantemente actividades. Esta obsesión por mantener a los jóvenes y, sobre todo, a los niños haciendo algo recorre toda la jornada escolar, tanto en los centros más tradicionales como en los más progresivos (Conant, 1971; Sharp y Green, 1975). El motivo reside, en buena parte, en que la actividad constante se presenta como un antídoto contra la pérdida de tiempo y como una forma de evitar el surgimiento de problemas de orden en el aula (Pellegrin, 1976: 355), pero el resultado es prefigurar ya en ella la jornada laboral sin poros.

La disposición del tiempo y la actividad de los alumnos y estudiantes por el profesor se manifiesta en el control de éste sobre el horario. Su consecuencia pedagógica es que, al anteponer la organización burocrática del tiempo al ritmo propio de la actividad y el interés de los jóvenes, existen todas las probabilidades de que ambos raramente coincidan.

> La adhesión a un horario requiere que, a menudo, las actividades empiecen antes de que surja el interés y terminen antes de que desaparezca. Así, se exige a los estudiantes que dejen los libros de aritmética y cojan los de ortografía aunque quieran continuar con la aritmética y no quieran saber nada de la ortografía. En el aula, con frecuencia se pone fin al trabajo antes de que haya sido terminado. Las preguntas quedan a menudo pendientes cuando suena la campana [Jackson, 1968: 16].

El tiempo deja de ser la dimensión abierta en la que transcurre la actividad del alumno para convertirse, bajo la forma de calendario, horario y secuenciación de las tareas por el profesor, en el organizador de la misma o, más exactamente, en la mediación a través de la cual otros la organizan. Las necesidades organizativas pueden explicar la opción por tal o cual distribución horaria frente a otra, pero no explican en modo alguno que tenga que haber en todo caso una distribución de la actividad escolar por unidades horarias o parecidas. En todo caso, lo que el alumno encuentra es que su tiempo es fragmentado, normalizado y recompuesto en la forma de un puzzle de actividades que él no ha diseñado ni es capaz de desentrañar.

En este aspecto cabe señalar la diferente organización horaria de las enseñanzas primaria y secundaria. En la primaria, el empleo del tiempo es discrecional para el profesor, que puede decidir, por ejemplo, emplear una porción mayor en matemáticas y una menor en lengua, o al contrario. En la secundaria, está rígidamente compartimentado y asignado a las distintas materias, sin que quepa su alteración por el profesor. De este modo, el tiempo del alumno de primaria depende de la autoridad personal y directa del profesor, mientras el del estudiante de secundaria está sometido a una reglamentación burocrática (aunque sólo parcialmente, pues, dentro de las unidades temporales, el profesor sigue pudiendo actuar de manera discrecional). Estas dos formas de control del tiempo y la actividad anticipan ya la distinta organización del proceso de trabajo de los asalariados situados en el fondo de la jerarquía laboral y los situados en lugares intermedios o superiores, así como sus diferentes formas de relación con la autoridad. En algunos sistemas escolares, esta dualidad puede darse incluso para alumnos de la misma edad biológica y escolar pero que siguen ramas distintas del árbol escolar (Baudelot y Establet, 1976), pero conservando el mismo sentido: disposición arbitraria del tiempo de los que van a ser trabajadores plenamente subordinados y reglamentación burocrática del de los que ocuparán posiciones intermedias o elevadas.

LA PERCEPCION SOCIAL Y PERSONAL DEL TIEMPO

En un estudio sobre la conexión entre el desarrollo económico y la concepción del tiempo en la cultura de una sociedad, Rudolf Rezsöházy establece cinco tipos de relaciones entre la noción social de éste y la posibilidad de aquél:

> 1. La precisión en los encuentros. El grado de exactitud con el que dos o más sujetos coordinan sus acciones en el tiempo, sea para colaborar, para participar en una misma actividad o para reemplazar el uno al otro [...].

2. La secuenciación de actividades. La organización de las iniciativas personales o colectivas en el tiempo y el grado de racionalidad de esta organización. Concierne a las iniciativas a tomar cuando se afrontan una o varias tareas inmediatas. La perspectiva es, por tanto, la del pasado o el futuro inmediatos [...].

3. Previsión. La capacidad de visualizar objetivos futuros o de establecer objetivos distantes y ajustar las propias acciones de acuerdo con los acontecimientos futuros deseados e inevitables [...].

4. Sentido de progreso. Una concepción del despliegue de los acontecimientos que les atribuye una tendencia hacia el mejoramiento [...]. Implica la visión de un futuro que es necesariamente mejor, y provoca la acción que impide el estancamiento [...].

5. El tiempo como valor en sí mismo. Un juicio sobre el tiempo que lo iguala a otras cosas generalmente apreciadas. Esta evaluación crea una actitud en relación al tiempo: se desea ahorrarlo, dominarlo debido a su valor [Rezsöházy, 1972: 450-451].

Estos modos de percibir o relacionarse con el tiempo pasan por ser los correspondientes a cualquier forma moderna de sociedad, por lo que se supone que su adquisición es, precisamente, buena parte del proceso de modernización cultural y social, condición del desarrollo económico en general. Sin embargo, no es difícil notar que la primera, la segunda y la quinta responden sobre todo a la lógica del capitalismo industrial, mientras la tercera y la cuarta son parte nuclear de la llamada «moral victoriana» que tan estrechamente se asocia a la escuela.

La escuela contribuye notablemente a la inculcación de algunas de estas nociones del tiempo. La «precisión en los encuentros» es la base de la organización de la jornada escolar. La actividad escolar discurre entre límites de tiempo fijados con exactitud y es jalonada por acontecimientos que ocurren en los momentos precisos. Parafraseando el viejo dicho, hay un momento para cada actividad y una actividad para cada momento, y no deben confundirse: no hay que abrir el libro mientras el profesor expone, ni que fijar la atención en éste durante el tiempo asignado al estudio, ni se puede intentar divertirse o comer el bocadillo fuera de las horas de recreo, incluso si estas actividades no obstaculizaran de hecho el desarrollo de las previstas.

La precisión temporal de los acontecimientos no está necesariamente ligada a cualquier tipo de enseñanza o aprendizaje, ni siquiera a cualquier tipo de escuela. Carece de sentido en el aprendizaje autónomo y no existe en absoluto en la enseñanza individualizada de la escuela unitaria, en la que el maestro atiende dentro de un mismo período a alumnos muy diversos. Para imponerse en la escuela debió esperar a la implantación de las formas mutua, primero, y simultánea, después, de la enseñanza.

En lo que concierne a la economía y el trabajo, no es difícil encontrar razones por las que cualquier economía de intercambio requiere de la precisión temporal —por ejemplo, en el cumplimiento de los contratos, la entrega puntual de los productos, etc.—, pero todavía lo es menos ver que cuando ésta cobra su verdadera importancia es con la llegada del trabajo colectivamente organizado, lo que en nuestra historia específica quiere decir la llegada de la fábrica. Es la moderna producción industrial, que tiene que coordinar el trabajo de cientos o miles de brazos y que valorizar en el mínimo lapso posible un capital fijo que, por serlo, no debe permanecer inactivo, la que necesita someter las voluntades y los ritmos individuales a las exigencias de la programación temporal. En definitiva, la escuela enseña a respetar y cumplir un horario; y, para ser más precisos, un horario impuesto.

De hecho, el horario escolar es muy similar al horario laboral. Naturalmente, esto se apoya en razones como que la escuela depende del horario laboral de los profesores y que los padres desean tener a sus hijos bajo custodia mientras trabajan, pero ello no impide que la práctica del horario escolar de hoy disponga a los alumnos para la aceptación, el día mañana, del horario laboral. Que esta consideración está presente es algo que resulta obvio al percatarse de las habituales diferencias de horario entre las enseñanzas académicas y las profesionales en la secundaria: los bachilleres comienzan su jornada, por lo general, una hora más tarde que los alumnos de formación profesional, como los empleados de las oficinas lo hacen respecto de los trabajadores de los talleres.

La «secuenciación de actividades» puede entenderse como la extensión de la precisión a la coordinación de las actividades propias. En la escuela está presente a través de la organización serial, presuntamente derivada de la lógica interna del saber o de las necesidades pedagógicas, de la impartición y adquisición del conocimiento. Un paso importante en su implantación fue el paso de las escuelas unitarias a la enseñanza graduada —la otra cara, aunque la sucediera en el tiempo, de la simultaneidad—, que implicó la dosificación del saber de acuerdo con la edad biológica y escolar. En el día a día de

la enseñanza está presente en la gradación de los libros de texto, la programación por objetivos del profesor y la organización del trabajo personal del alumno —bajo la férula del profesor—.

La teoría del desarrollo supone que una adecuada secuenciación es la condición indispensable de una productividad elevada, lo que justifica con creces su aprendizaje. Pero, en realidad, en este punto, como en el anterior, lo que el alumno aprende no es a organizar su propia secuencia de actividades, sino a que otros la organicen por él. Al igual que mañana, como trabajador, deberá aceptar la secuencia de tareas que se le imponga.

> [...] La escuela es un lugar donde las cosas, a menudo, no suceden porque los estudiantes así lo quieran, sino porque ha llegado el momento de que ocurran [Jackson, 1968: 13].

La misma posición en que se encuentra el trabajador asalariado frente a la secuencia temporal de sus tareas. La mayor parte de los trabajos y actividades exigen algún tipo de secuenciación, pero este término engloba realidades muy distintas. Un pintor autónomo de brocha gorda, por ejemplo, sabe que debe limpiar y lijar o raspar la superficie antes de aplicar la capa de pintura, y no al contrario. La secuencia, en este caso, viene dada por la mutua relación entre las distintas partes de la tarea a realizar. Para la inmensa mayoría de los asalariados, sin embargo, la secuencia de sus tareas no es el resultado de su naturaleza intrínseca ni de su raciocinio personal, sino la mera puesta en práctica de una ordenación prefijada por otro. En la escuela se aprende fundamentalmente a aceptar el segundo tipo de secuencia. El profesor que indica a los alumnos que escriban el esquema de una disertación antes de comenzar a darle su redacción final, les está enseñando a organizar por sí mismos su propio trabajo, pero el que les hace estudiar matemáticas una hora, geografía media, gramática tres cuartos, etc. les enseña a incorporarse a rutinas previamente establecidas.

La noción de «previsión» no es sino la ampliación de la secuenciación al medio y largo plazos. El espacio temporal en que se encarna no es ya el de la cotidianeidad, sino el del período escolar en su conjunto. Los enseñantes recurren constantemente a esta noción del tiempo cuando justifican lo que quieren que se aprenda hoy por su valor propedéutico, es decir, por su necesidad en función de lo que habrá que aprender más adelante.

La incorporación de esta noción, por otra parte, es casi imprescindible para la aceptación de la escuela, pues, para la mayoría de los alumnos, el valor de ésta no reside en ella misma sino en las recompensas que se supone aportará a medio y largo plazo; fundamentalmente, la promesa de una buena o mejor posición social. Carente para ellos de interés intrínseco, dada su impotencia frente a la selección de sus fines y la determinación de sus procesos, la escuela —junto al ahorro y el trabajo— representa el paradigma de ese lugar común de la ética protestante y la llamada moral victoriana que es la posposición de las gratificaciones. O, en la jerga del psicoanálisis, de la primacía del principio de realidad sobre el principio de placer, del superego sobre el ello.

El «sentido de progreso» es considerado importante porque mueve a la gente a la acción, a superar las dificultades, etc. Entendido de manera pasiva —el progreso que llegará con seguridad— puede considerarse también, sin embargo, como una forma de hacer más soportable el presente, es decir, como un milenarismo laico y casero. Desde luego, la escuela incorpora con gran fuerza a su discurso ideológico la idea del progreso; se supone que ella misma lo personifica y es su principal instrumento. Pero lo que incorpora a su práctica es la idea del progreso personal como algo acumulativo y carente de límites, a través de la experiencia de la suma de años de escolaridad, materias cursadas, créditos, títulos... y de su sempiterna insuficiencia. Por otra parte, no es difícil asociar a la escuela la convicción de que cualquier tiempo futuro será mejor: frente al gris del presente escolar, el futuro laboral puede aparecer pintado con todos los colores del arco iris; y, aunque se vea venir igual de gris, por lo menos estará pagado.

La idea del progreso también nació asociada al capitalismo, que rompió las barreras puestas a la producción por las formas sociales anteriores, y, posteriormente, se asoció al socialismo, que comparte con el primero la pasión por el crecimiento económico y el nivel de vida. Carecía de sentido en las sociedades primitivas y, probablemente, en la sociedad feudal, asentadas en la idea de un mundo inmutable y limitadas a la producción de subsistencia más un pequeño excedente en el que se basaba el sustento de sacerdotes, brujos y jefes, primero, y de los señores feudales y sus séquitos después.

Finalmente, el valor del tiempo en sí mismo se aprende, más que por su aprovechamiento —que es escaso—, por su empleo como

medida universal. Aunque la escuela hace suya la máxima de Franklin —«El tiempo es oro»—, tratando de llenar cada momento vacío con alguna actividad, alentando la diligencia, condenando la ociosidad, etc., lo cierto es que el tiempo de los estudiantes se consume mayoritariamente en esperas, lapsos muertos y rutinas no instructivas. Los estudios al respecto indican que normalmente sólo se aprovecha entre un cuarto y un tercio del tiempo escolar para la instrucción (Reimer, 1973: 32; Silberman, 1971: 123).

Pero lo que otorga un valor al tiempo es su conversión en equivalente universal. Al igual que en el mercado desarrollado —que es el mercado del modo de producción capitalista— el tiempo de trabajo se convierte en la medida del valor de todas las mercancías, en la escuela lo hace en la medida del valor del conocimiento y, subsidiariamente, de las personas que lo poseen. Así, por encima de su contenido real, cinco años de estudios superiores producen siempre una licenciatura, tres años una diplomatura, etc., y éstos se consideran títulos de valor equivalente. El trabajo escolar, como el trabajo productivo, se ve reducido a trabajo abstracto, a tiempo de trabajo. Esta reducción se manifiesta claramente, por ejemplo —al menos en el plano de las intenciones— en el sistema de créditos, que asigna valores iguales a materias cursadas durante períodos iguales, y hace así de ellos valores acumulables. Estudios distintos se tornan conmensurables, como si fueran homogéneos, sin otra base que su duración. Los sociólogos, con nuestra afición a «medir» la educación por el número de años, sabemos también algo de esto.

Pero la reducción del trabajo al tiempo, el desplazamiento del trabajo concreto por el trabajo abstracto no se limita a los años o los créditos, que siguen representando grandes unidades de tiempo. La organización práctica del horario escolar redunda en el mismo sentido. Las materias resultan equivalentes porque ocupan el mismo número de horas a la semana, y se vuelven «marías» si ocupan menos que las demás.

La sucesión de períodos muy breves —siempre de menos de una hora—, dedicados a materias muy diferentes entre sí, sin necesidad de secuencia lógica alguna entre ellas, sin atender a la mejor o peor adecuación de su contenido a períodos lectivos más largos o más cortos y sin prestar ninguna atención a la cadencia del interés y el trabajo de los estudiantes; en suma, la organización habitual del horario escolar, enseña al estudiante que lo importante no es la calidad precisa de su trabajo, a qué lo dedica, sino su duración. La

escuela es el primer escenario donde el niño y el joven presencian, aceptan y sufren la reducción de su trabajo a trabajo abstracto.

TRABAJO *VERSUS* ACTIVIDAD LIBRE

Permanecer sentado, no hablar en voz alta o no hablar en absoluto con los compañeros, levantar la mano para dirigirse al profesor, no interrumpir, pedir permiso para abandonar el aula, no expresar visiblemente las emociones, mantener la vista sobre el propio examen sin mirar al de al lado... la lista de constricciones, restricciones y prescripciones a la que niños y jóvenes se ven sometidos en la escuela sería interminable. Su vida en ella consiste en el sometimiento constante a la vigilancia y las órdenes de los adultos, en y más allá de la relación pedagógica.

> Lo que los adultos por lo general, en mi opinión, no son capaces de captar aunque puedan saberlo de hecho, es que no hay refugio ni respiro frente a esto: no hay pausa para el café, no hay unos minutos para fumar un cigarrillo, no hay una sala como la de los profesores, por pobre que sea, en la que los jóvenes puedan escapar de los adultos. Las escuelas secundarias no tienen salas para los clubs; la diversión y la gimnasia están organizadas [Fiedenberg, 1963: 32].

A través de esta experiencia aprenden a yugular la propia espontaneidad, a posponer la satisfacción de sus deseos o a renunciar a ellos. La escuela es el superego, el otro generalizado, pero descendido de las alturas etéreas de la conciencia al terreno prosaico de la disciplina impuesta hasta en los más mínimos detalles.

> Al aprender a vivir en la escuela, nuestro estudiante aprende a subyugar sus propios deseos a la voluntad del profesor y a someter sus propias acciones en interés del bien común. Aprende a ser pasivo y a aceptar la red de normas, reglamentos y rutinas en que está inmerso. Aprende a tolerar las pequeñas frustraciones y a aceptar los planes y la política de las autoridades superiores, incluso cuando su justificación permanece inexplicada y su significado oscuro. Como los habitantes de la mayoría de las demás instituciones, aprende a encogerse de hombros y decir: «Así son las cosas» [Jackson, 1968: 36].

Aunque «motivar» es el verbo de moda en la escuela, ésta constituye, como institución, una poderosa maquinaria entregada por

entero a la empresa de desmotivar a los individuos. Niños y jóvenes acuden a ella cargados de motivaciones, pero la obsesión de la escuela es sustituir las que ellos traen por las que ella considera asociadas a objetivos dignos de ser perseguidos. «Motivarlos», en realidad, quiere decir convencerlos de que desean por sí mismos ir a donde el profesor ya ha decidido que vayan. Y, como los objetivos a menudo no son compatibles, esto implica hacer tabla rasa de todos los que puedan entrar en concurrencia con los de la escuela, lo que en una sabia política preventiva suele terminar por consistir en todos los que ellos puedan aportar por sí mismos.

Este carácter impuesto es lo que convierte la actividad escolar en «trabajo», considerado éste como algo distinto de la libre actividad y, por supuesto, del juego.

La distinción entre trabajo y juego tiene consecuencias de largo alcance para los asuntos humanos, y el aula es el decorado en que la mayoría de la gente se encuentra con esta distinción de manera personalmente significativa. De acuerdo con una de sus muchas definiciones, el trabajo entraña comprometerse en una actividad con un fin que nos ha sido prescrita por otra persona; una actividad en la que no estaríamos comprometidos en ese momento si no fuese por algún sistema de relaciones de autoridad. Puede que como pre-escolares, los estudiantes hayan jugado con el concepto de trabajo, pero sus representaciones fantasiosas de las situaciones de trabajo adultas carecen habitualmente de un ingrediente esencial, a saber: el empleo de algún tipo de sistema de autoridad externo para decirles qué hacer y mantenerles haciéndolo. El maestro, con sus dictados prescriptivos y su vigilancia sobre la atención del estudiante, proporciona el ingrediente que faltaba para hacer real el trabajo. El profesor, aunque pueda rechazar el título, es el primer «patrón» del estudiante [Jackson, 1968: 31].

Pero, ¿por qué razón habría que esperar hasta la enseñanza primaria o secundaria para enseñar a los niños lo que es el trabajo? Apple y King realizaron un estudio sobre las percepciones del trabajo y el juego en alumnos de enseñanza preescolar que desmiente incluso la dubitativa imagen lúdica que sobre ésta apunta Jackson. Después de todo, se trata de una máxima repetida con harta frecuencia en las escuelas: lo que puedas hacer hoy, no lo dejes para mañana.

Sus respuestas durante la entrevista indicaron que las actividades en la clase no tenían un significado intrínseco, los niños atribuían los significados basándose en el contexto en el que se les habían puesto. [...] Las categorías de trabajo y de juego surgieron rápidamente como organizadores poderosos dentro de la realidad de la clase. [...] El trabajo incluye todas y cualquiera de las actividades dirigidas por la profesora, únicamente a las actividades desarrolladas durante el tiempo libre se les llama «juego». Tareas como colorear, dibujar, esperar en la fila, escuchar historias y cuentos, ver películas, recoger o cantar, merecieron el nombre de «trabajo». Así que «trabajo» era aquello que a uno se le dice que tiene que hacer, sin tomar en cuenta la naturaleza de la actividad de que se trata [Apple y King, 1977: 46-48].

Lo que los niños y jóvenes aprenden, en realidad, es cuáles son las condiciones del trabajo asalariado. Ni el trabajo en la economía de subsistencia, ni el trabajo autónomo para el mercado, ni el trabajo doméstico —a no confundir con el servicio doméstico— reúnen las características que Jackson y los niños entrevistados por Apple y King atribuyen al trabajo en general. Las relaciones de autoridad o el hecho de que le digan a uno lo que tiene que hacer son algo que distingue al trabajo asalariado no sólo del juego, sino también del trabajo libre, del verdaderamente libre. Por supuesto, ha habido otras formas de trabajo sometido a un sistema de autoridad (el trabajo forzado o esclavo, la corvea medieval, etc.), pero ya no forman parte de las alternativas en presencia para la inmensa mayoría de la población: en nuestra sociedad, la única forma no libre de trabajo —excepto los trabajos forzados para convictos o el servicio militar— es precisamente el mal llamado «trabajo libre», es decir, el trabajo asalariado. Que se atribuyan sus características específicas al trabajo en general no hace sino reflejar, por un lado, que ya es la forma habitual de trabajo para la mayoría de las personas —fuera de la esfera doméstica— y, por otro, que ha logrado una alta dosis de legitimidad.

LA ALIENACION RESPECTO DE LOS MEDIOS DE TRABAJO

Marx cifró también la alienación del trabajo asalariado en la no posesión por el trabajador de los medios de producción. De la misma manera, podemos afirmar que alumnos y estudiantes no poseen sus medios de trabajo, que no se reducen al lapicero, el cuaderno, el libro de texto y otros objetos similarmente accesibles.

El desarrollo del capitalismo cuenta entre sus condiciones necesarias —pero no suficientes— con la enorme escala alcanzada por los medios de producción. Si los medios de trabajo siguieran siendo el arado y el caballo, el martillo y la sierra, etc., es decir, si su escala siguiera siendo tal que cualquier persona pudiera producirlos u ob-

tenerlos, el desarrollo del capitalismo no habría tenido nunca lugar o, como mucho, no habría pasado de sus formas comercial y financiera no desarrolladas. Los medios de producción de gran escala exigen para su obtención y aprovechamiento grandes recursos financieros, y éstos sólo podían venir de la cooperación de muchos contribuyentes con pequeños recursos —lo que no fue el caso, aunque excepcionalmente haya podido darse en la forma de cooperativas o, con anterioridad, de propiedades y equipamiento comunales— o de la irrupción de individuos o entidades con grandes recursos —como los capitalistas y el Estado moderno o, anteriormente, los señores y magnates feudales y los estados premodernos—. En las relaciones económicas cotidianas, la escala de estos medios —cuyo origen último es también el trabajo— oculta y legitima la distribución desigual del producto al presentarse ésta como necesaria, como justa retribución de los factores. Por otra parte, su posesión legitima a quien los aporta para ejercer la autoridad en el proceso de producción sobre quienes solamente pueden aportar su fuerza de trabajo.

En la esfera económica, esto plantea el problema de la propiedad de los medios de producción, esto es, el problema de si tales medios deben ser propiedad privada libre —cuya forma desarrollada es la propiedad capitalista—, propiedad privada de todos los trabajadores que los emplean en su trabajo —«la tierra para el que la trabaja», cooperativas industriales y de servicios, trabajadores autónomos, etc.—, propiedad del Estado —colectivización y gestión burocrática— o propiedad pública de la sociedad toda —colectivización y gestión colectiva—. Además, lo que aquí viene más a cuento, puede plantearse el problema de la distribución de la capacidad de control —desde la posesión hasta el uso cotidiano— dejando de lado el problema de la propiedad jurídica: control obrero, cogestión, autogestión, etc.

Al tratar de los medios de aprendizaje no cabe plantear la cuestión en términos de propiedad, pues siendo en su mayor parte realidades no físicas carece de sentido aplicarles el concepto de propiedad tal como nuestra cultura lo entiende —como derecho *erga omnes*—. Sí cabe, sin embargo, plantearlo en términos de control.

Al igual que el crecimiento de la producción ha desarrollado los medios de trabajo hasta una escala en la que ya no son pensables su producción, su apropiación ni su empleo individuales, el crecimiento del saber ha desarrollado los medios de aprendizaje hasta una escala en la que no son verosímiles el acceso a los mismos y su manipulación por personas aisladas. La escala de la cultura trasciende a la de los hombres y mujeres llamados a adquirirla, producirla, reproducirla, transmitirla y emplearla, por lo que estas funciones ya no resultan viables en el marco exclusivo de la comunidad inmediata. Esto impone su producción, gestión y distribución colectivas, lo que se manifiesta de manera evidente en la obsolescencia de la socialización familiar y en la desaparición de las figuras del preceptor privado y el maestro autónomo y su sustitución por el Estado y las pequeñas o grandes empresas capitalistas que son propietarios y gestores, respectivamente, de las escuelas públicas y privadas. Es en este punto donde el poder omnímodo de los capitales en sus feudos y la estructura burocrática del Estado se interponen entre los usuarios de las escuelas y sus medios de aprendizaje, imposibilitando su control directo. El público de la escuela es tan incapaz de ejercer el control sobre ésta como lo son, en sus respectivos ámbitos, el de la sanidad, el de los transportes públicos, el de los grandes almacenes o el de los fabricantes de automóviles.

Así el alumno y el estudiante se ven sometidos a una relación de dependencia frente a la empresa y/o la administración escolares similar a la que mañana les vinculará, como asalariados, a las empresas públicas o privadas. Esta última verá apoyada su legitimidad por la misma razón que aquélla, porque los medios necesarios exceden la escala humana individual y no están al alcance de los particulares en general.

Por otra parte, la gestión empresarial privada o burocrática del conocimiento permite su distribución desigual, estratificada y jerarquizada, lo mismo que ocurrirá con la distribución de la renta y el poder sobre uno mismo —autonomía— y sobre los demás —autoridad— entre los trabajadores. La distribución desigual de los recursos económicos y del poder político entre los individuos y los grupos sociales les proporciona oportunidades diferenciales de acceso a los medios de aprendizaje, sean éstos privados —caso en que dependen de los primeros— o públicos —en cuyo caso dependen del segundo—. El velo encubridor que sobre esta posesión desigual de poder y recursos en la esfera educativa suponen la igualdad formal ante la institución escolar y la ideología de la igualdad de oportunidades no es más que el anticipo del que tenderán sobre las desigualdades de propiedad y de poder en la esfera económica el igualitarismo formal del mercado y la ideología de la libre competencia empresarial e individual.

La falta de control de los alumnos y estudiantes sobre los medios de su trabajo escolar se manifiesta también en la disposición de los principales medios físicos que también superan la escala de los recursos personales de la mayoría: el espacio y el equipamiento escolares. Todo en la escuela parece estar organizado para que los alumnos no puedan desarrollar sentido alguno de pertenencia, posesión ni control.

Espacios diáfanos, patios de recreo vigilados, entradas controladas, cabinas sin cierre en los servicios, etc., sumados a la falta de un espacio propio que no sea el aula, aparte de posibilitar la vigilancia constante, recuerdan a niños y jóvenes que el territorio del centro no es en manera alguna su territorio, que no pueden disponer de él, al igual que no pueden hacerlo de sí mismos mientras permanezcan dentro de sus límites.

> El territorio psicológico necesita una expresión física. Todos necesitamos nuestro rincón propio, y las oficinas diáfanas rápidamente se ven escindidas en espacios separados marcados por archivadores y macetas. En las escuelas secundarias, los profesores establecen rápidamente sus territorios, tanto el psicológico como el físico, pero no siempre resulta obvio dónde pueden encontrar el suyo el niño o la niña individuales [Handy y Aitken, 1986: 97].

Alumnos y estudiantes ven asignados espacios para cada momento o cada actividad del día, sin poder disponer libremente de ellos. Las aulas y laboratorios permanecen cerrados cuando no se desarrollan en ellos actividades docentes o discentes programadas, los períodos de recreo deben pasarse en los lugares indicados, los pasillos deben ser lugares de paso y no escenario de concentraciones, el área de las oficinas de dirección está vedada, la cantina sólo está abierta a ciertas horas, el abandono del aula debe ser expresamente autorizado... Profesores y conserjes colaborarán en la tarea de asegurar que cada uno permanece en el lugar que le corresponde.

Numerosos colegios llevan todavía más lejos el empeño de privar a niños y jóvenes de una base territorial, asociando las aulas a distintas materias en vez de a distintos grupos de escolares y organizando así un intenso tráfico entre cada dos períodos lectivos. Incluso —o sobre todo— dentro del aula se organiza la disposición del espacio para ellos pero sin ellos: amplio, abierto y elevado para el profesor, pero exiguo, denso y bajo para los alumnos; asignado nominalmente, lo que los clava en los asientos y permite la detección fácil de las ausencias y la localización inmediata del alumno buscado;

jerarquizado, tal vez, entre ellos, en función del logro o de criterios más arbitrarios.

No es mejor su relación con el equipo y el material colectivo. Los objetos de uso ocasional —aparatos de laboratorio, proyectores, vídeos, etc.— se encuentran habitualmente bajo llave cuando no simplemente en desuso para su mejor conservación, y los de consumo regular —tizas, papel higiénico, etc.— son meticulosamente racionados. Todo viene a recordarles que nada es suyo —o que es tan de todos que nadie puede disponer separadamente de ello— y que peligraría en sus manos.

> Mientras un hotel o un motel, por ejemplo, hace provisión en su presupuesto para el desgaste, la ruptura y un razonable nivel de hurto de sábanas y equipo y se cubre tranquilamente con un seguro, la escuela —aunque pueda hacer lo mismo de hecho— adoctrina pomposamente a los estudiantes sobre el «respeto hacia la propiedad pública», los «buenos hábitos higiénicos» y así sucesivamente antes de dejarles acercarse a la piscina [Friedenberg, 1963: 45].

Los alumnos aprenden así a relacionarse con el espacio y los objetos de la misma forma en que tendrán que hacerlo en el trabajo adulto. Su relación con el espacio escolar es igual, o incluso más estricta, que la que tendrán con el espacio productivo. Su relación con el equipamiento está presidida por la obsesión de que debe ser cuidadosamente conservado y la convicción de que no lo sería si se les dejara actuar libremente. Dado el contexto social de la producción, la obsesión no es descabellada, pues, como escribía un obrero de mitad del pasado siglo:

> Si no producimos lo que podríamos producir, si no conservamos las materias primas y los instrumentos de trabajo como podríamos hacerlo, es porque no tenemos ningún interés en la prosperidad del patrón [...]. Si vemos a uno de nuestros compañeros estropear o perder la materia prima o un instrumento de trabajo permanecemos indiferentes, a menudo incluso nos reímos de ver a otro hacer su trabajo todo al revés [Charlot y Figeat, 1985: 86].

Uno de los efectos de la combinación entre la reglamentación restrictiva y el discurso moralizante bien puede ser, en el caso de que su eficacia prospere, el de suministrar una justificación adicional a la falta de poder del trabajador asalariado sobre los medios de trabajo: si no fue capaz de conservarlos en la escuela, no merece poseerlos ni disponer de ellos en la vida adulta.

LA SELECCION DE RASGOS CARACTERIALES

Para la mayoría de los niños y jóvenes, satisfacer las demandas de la escuela no es algo que pueda reducirse a plegarse provisionalmente, en las horas lectivas, a una serie de rutinas. Aunque siempre existe algún grado de disociación entre lo que realmente son y lo que tratan de aparentar en la escuela, seis horas diarias, cinco días a la semana, treinta o cuarenta semanas al año —cantidades siempre ampliables gracias a las tareas para casa, la preparación de exámenes extraordinarios, etc.— y muchos años de vida no pueden dejar de producir afectos duraderos sobre la estructura del carácter de las personas. Esto es otra manera de plantear lo mismo que hemos venido sosteniendo hasta aquí y sostendremos en las páginas que siguen, pero vale la pena detenerse en ello. Cuando hablamos de relaciones sociales nos estamos refiriendo a las manifestaciones externas de la conducta; al hacerlo de rasgos caracteriales, designamos sus consecuencias, su traducción y sus inmediatos determinantes internos.

A través de la inmersión sistemática en unas relaciones sociales educativas isomorfas con las relaciones sociales de producción dominantes, la escuela selecciona en los individuos que constituyen su público aquellos rasgos que más convienen a éstas y, si no existen previamente de manera potencial, utiliza todos los recursos a su alcance para generarlos. En cierto modo, estos rasgos caracteriales pueden considerarse como el resultado de la interacción entre el individuo y su ambiente, es decir, como producto de la interiorización de las relaciones sociales.

Los rasgos caracteriales y formas de comportamiento premiados por la escuela no son simplemente los que la conciencia común considera deseables en nuestra sociedad. Lo que se produce es una selección que supone que, entre los diversos rasgos potencialmente deseables, unos sean premiados y otros penalizados o, en el mejor de los casos, ignorados, según conviene a los imperativos del buen funcionamiento de la institución o a las ideas de los profesores sobre qué constituye un buen carácter. La escuela lleva también a cabo esta selección en otros terrenos, por ejemplo el del lenguaje y, en general, el de la cultura, pero aquí interesan especialmente los rasgos no cognitivos.

Numerosos estudios han abundado en este sentido, pero nos referiremos solamente a algunos de ellos. En su investigación sobre las primeras semanas de la educación preescolar, Apple y King (1977: 46-47) llegaron a la conclusión de que se premiaban actitudes tales como la diligencia, la persistencia, la obediencia y la participación en las tareas colectivas, pero no otros como la perfección en el trabajo, la creatividad o la ingeniosidad. Silberman también nos informa de los ítems que constituyen la «preparación para el trabajo de primer curso» de los alumnos de cinco años en los jardines de infancia, según la autoridad escolar de una zona de clase media:

> La preparación implica diecisiete atributos, los tres primeros de los cuales rezan así:
> «1. Se sienta tranquilo y trabaja en las tareas asignadas durante 15 ó 20 minutos.
> «2. Escucha y sigue las instrucciones.
> «3. Muestra buenos hábitos de trabajo.»
> El cuarto atributo es: «Tiene curiosidad intelectual.»[Silberman, 1971: 130].

Este sesgo resulta todavía más claro en la enseñanza obligatoria. La *Guía curricular para la formación del carácter* del sistema de escuelas públicas de Boston, por ejemplo, señalaba, a finales de la decada de los sesenta, como rasgos caracteriales a desarrollar, la obediencia a la autoridad debidamente constituida, el autocontrol, la responsabilidad, la gratitud, la amabilidad, la disposición al trabajo y la perseverancia, la lealtad, el trabajo de equipo, la honestidad y el juego limpio. Jonathan Kozol comentaba al respecto:

> Dos de las cosas más chocantes de esta lista son:
> 1) el énfasis en las características de obediencia, y
> 2) el modo en que la personalidad ha sido disectada y dividida y la manera en que, consecuentemente, cada «rasgo de carácter» ha sido aislado y colocado como si se tratara de la enumeración de características favorables en el elogio de un funeral o en la relación de un título honorífico en una ceremonia de apertura. En vano se buscará en esta lista algo que tenga que ver con un niño original o con un estilo independiente. En vano, también, se buscará cualquier estimación, evaluación o concepción de la personalidad humana como una constelación integral, orgánica o constantemente viva y en evolución, en vez de como un armario archivador de rasgos aceptables [Kozol, 1968: 179-180].

El intento más sistemático que conocemos de determinar qué rasgos caracteriales favorece y rechaza la escuela sigue siendo el de Bowles, Gintis y Meyer (1975; también Bowles y Gintis, 1976). Estos autores estimaron los rasgos caracteriales de una muestra de

dos centenares de estudiantes de la segunda etapa de la enseñanza secundaria estadounidense (*senior high school*) y midieron su capacidad de predecir las calificaciones escolares controlando el cociente intelectual y la capacidad en tests de aptitud matemáticos y verbales. Los índices de correlación parcial obtenidos fueron los siguientes:

Rasgos recompensados: perseverante: .42; formal: .40; constante: .39; se identifica con la escuela: .38; empatiza las órdenes: .37; puntual: .35; difiere la gratificación: .31; motivado externamente: .29; predecible: .25; con tacto: .17 (todos ellos $p<.01$). Rasgos penalizados: creativo: —.33; agresivo: —.27; independiente: —.23 (todos ellos $p.<01$). Rasgos neutros: franco: .11; solitario: —.07; temperamental: —.02 (todos ellos $p>.05$).

A partir de estos rasgos y mediante un análisis factorial (procedimiento estadístico que permite agrupar variables que evolucionan de manera conjunta), Bowles, Gintis y Meyer identificaron tres «factores de la personalidad». El primero, al que denominaron «sumisión a la autoridad», estaba compuesto por los rasgos, ordenados según la cuantía de su carga sobre el factor: constante, se identifica con la escuela, puntual, formal, externamente motivado, perseverante, independiente y creativo (estos dos últimos con signo negativo). El segundo, bautizado como «temperamento», por los rasgos: agresivo, temperamental, franco, predecible, con tacto y creativo (todos ellos con signo negativo, excepto el cuarto y el quinto). El tercero, designado como «interiorización de las normas», estaba formado por dos rasgos: empatiza las órdenes y difiere la gratificación (ambos positivos).

Expresada en términos de coeficientes de regresión normalizados (obtenidos introduciendo todas las variables en una regresión simple), la capacidad de predecir las calificaciones escolares de estos rasgos, comparada con la del CI y las pruebas objetivas, resultó ser la siguiente, por orden de importancia: Test de Aptitud Escolar (SAT) matemático: .43; Test de Aptitud Escolar (SAT) verbal: 31; sumisión a la autoridad: .29; interiorización de las normas: .16 (todos $p<.01$); temperamento: .08; cociente intelectual: .01 (estos dos últimos, $p>.05$). En otras palabras, la sumisión a la autoridad se mostró tan buen predictor del rendimiento como el test verbal y mucho mejor que el cociente intelectual, aunque no tan bueno como el test matemático; los otros dos factores de personalidad mostraron ser malos predictores.

De todo esto puede inferirse que la escuela premia un tipo de

rasgos caracteriales (los integrados con signo positivo en el factor «sumisión a la autoridad»), rechaza otros (los integrados con signo negativo en el mismo factor: nótese que eran precisamente la creatividad y la independencia) y desdeña o aprecia poco el resto (los integrados en los otros dos factores).

Independientemente, Richard Edwards empleó un método similar para predecir el rendimiento en el trabajo —estimado por los jefes de los trabajadores— a partir de rasgos caracteriales agrupables en tres factores: orientación hacia el seguimiento de normas (*rules-orientation*), formalidad e interiorización de las normas. Encontró que todos ellos presentaban una asociación relevante con el rendimiento, pero que cada uno lo hacía de manera preferente en distintos niveles de la jerarquía laboral: la sujeción a normas en el nivel bajo, la formalidad en el intermedio y la interiorización en el superior. Aplicando los mismos factores, Bowles, Gintis y Meyer encontraron de nuevo que tenían una elevada capacidad de predicción de los resultados escolares (.28, .28 y .29 respectivamente). Su conclusión fue que

> los rasgos de personalidad recompensados en las escuelas, al menos para esta muestra, parecen estar bastante estrechamente relacionados con los rasgos indicativos de un buen rendimiento en el empleo en la economía capitalista [Bowles, Gintis y Meyer, 1975: 14].

Bowles y Gintis (1976) se apoyan en otros análisis homologables que permiten extraer conclusiones similares. En general, la mayoría de los estudios sobre la relación entre rasgos no cognitivos y rendimiento escolar coinciden en señalar la importancia de los encuadrables bajo categorías como sumisión, disciplina, neutralidad afectiva y motivación extrínseca (Gintis, 1971). Así, la escuela sanciona positivamente los rasgos caracteriales y formas de conducta funcionales para el trabajo colectivo sometido a relaciones de autoridad —lo que en nuestro ámbito quiere decir para el trabajo asalariado— y negativamente los que no lo están, los que resultarían disfuncionales.

Más en general, puede afirmarse que uno de los cometidos principales de la escuela es la represión de placer y, en un sentido más amplio, la represión del deseo. Diversos historiadores de la educación han destacado el propósito explícito en los orígenes de la educación de masas de reprimir la sexualidad de niños y jóvenes (Spring, 1975; Katz, 1971). El «principio de realidad» del trabajo sometido

a una autoridad ajena debía imponerse al «principio de placer» que representan los deseos e inclinaciones personales, que podrían llevar al rechazo del trabajo o, peor aún, al cuestionamiento y desafío de su organización social imperante. Como escribiera el propio Freud, la tarea de la educación

> consiste en volver a los niños lo más sanos y capaces para el trabajo que sea posible [...], desde todo punto de vista es indeseable que los niños sean revolucionarios [citado por Millot, 1982: 156].

7. LAS RELACIONES SOCIALES DE LA EDUCACION

II. LA ATOMIZACION DEL CUERPO SOCIAL

La estabilidad de las sociedades capitalistas industrializadas o, mejor dicho, la estabilidad de su estructura fundamental, se basa en gran parte en factores ajenos a la escuela, como la opacidad de las relaciones de producción y distribución, el consenso en torno a la forma democrático-representativa de Estado y diversas formas de hegemonía y dominación ideológicas; además, por supuesto, de la policía y el Ejército.

La escuela, no obstante, juega un importante papel. En el capítulo anterior hemos tratado la forma en que las relacciones sociales en su interior preparan a los individuos para aceptar e incorporarse sin excesivas fricciones a las relaciones de producción o, más exactamente, las relaciones o el proceso de trabajo dominantes. Ahora veremos el modo en que sirven para cercenar su potencialidad de resistencia y poner obstáculos a su capacidad de respuesta. Todo esto, claro está, al margen o además de la contribución al mismo fin de la pura y simple inculcación ideológica.

Una sociedad dividida en clases sociales, géneros, grupos étnicos o a lo largo de otras líneas de fractura, se torna mucho más llevadera para los sectores más desfavorecidos si presenta o aparenta presentar un alto grado de apertura y ofrece o promete vías de movilidad social. Cada persona descontenta con su suerte, entonces, tiene ante sí dos alternativas: tratar de mejorar la posición relativa del grupo al que pertenece o tratar simplemente de mejorar su posición personal. La primera, a su vez, admite dos variantes: mejorar la posición colectiva subvirtiendo o dando la vuelta a las relaciones de poder existentes o tratar de hacerlo dentro de ellas, sin llegar a ponerlas en cuestión.

Subvertir las relaciones existentes, en un sentido o en otro, es el objetivo de las revoluciones. Sus promesas son sin duda las más atractivas para los grupos más desfavorecidos, pero también presen-

tan riesgos elevados. En primer lugar, por la incertidumbre sobre lo que vendrá después; en segundo lugar, porque provocan intensos enfrentamientos sociales en los que, por conseguir algo más, se puede perder todo. En esas condiciones, el interés y el punto de vista particulares tienden a diferir de los sociales. Desde la perspectiva individual puede resultar más seguro, menos esforzado y menos arriesgado, y presentar más probabilidades de éxito, el intento de cambiar la propia suerte dentro de las relaciones sociales existentes que el de alterar éstas para cambiar la de todos.

La escuela juega aquí un doble papel. Por un lado abre una vía, aunque para la mayoría sea más aparente que real, por la que es posible mejorar la posición de individuos y grupos dentro de los cauces de acción establecidos y aceptados y sin riesgo de desembocar en un conflicto abierto. Fundamentalmente, permite a los grupos ocupacionales reforzar su posición controlando las posibilidades de acceso a los mismos, que son restringidas a través de la elevación de las exigencias en términos educacionales; y, sobre todo, permite a los individuos pugnar personalmente por cambiar de grupo, por acceder a otro situado en una posición más deseable. De hecho, la escuela es hoy el principal mecanismo de legitimación meritocrática de nuestra sociedad, pues se supone que a través suyo tiene lugar una selección objetiva de los más capaces para el desempeño de las funciones más relevantes, a las que también se asocian recompensas más elevadas.

De acuerdo con una idea burguesa que ha permanecido constante desde los comienzos del moderno derecho natural, hasta llegar al derecho electoral contemporáneo, las recompensas sociales deben distribuirse de acuerdo con el rendimiento de los individuos: el reparto de las gratificaciones debe ser isomorfo respecto del modelo de los diferenciales de rendimiento de todos los individuos. Condición de ello es que todos participen, con iguales oportunidades, en una competencia regulada de tal modo que puedan neutralizarse las influencias externas. El mercado era, precisamente, un mecanismo de asignación de esta índole; pero desde el momento en que aun las grandes masas de población han advertido que en las formas del intercambio se ejerce también una coacción social, el mercado pierde credibilidad, como mecanismo de justicia del rendimiento, en cuanto a la distribución de oportunidades de vida conformes al sistema. Por eso en las recientes versiones de la ideología del rendimiento el éxito en el mercado es reemplazado por el éxito profesional, procurado por la educación formal [Habermas, 1975: 102].

Por otro lado, la escuela cercena las condiciones de la acción colectiva al insertar a los individuos en un entramado de prácticas sociales que los relacionan entre sí como elementos atomizados y aislados, con intereses contrapuestos y mutuamente hostiles. Lo que eufemísticamente solemos llamar «consenso», «consentimiento» o «legitimidad» de un orden social no consiste necesariamente, o consiste raramente, en que todo el mundo esté de acuerdo en torno a los fundamentos de la sociedad de la que forma parte; consiste sobre todo, mucho más a menudo, en que los que no comparten esos fundamentos no encuentren alternativas a ellos, no sean capaces de elaborarlas ni de ponerlas en común y no sepan alcanzar los medios ni la organización necesarios para defenderlas de manera eficaz.

La otra cara del tratamiento formalmente igual de niños y jóvenes es el ignorar sus identidades colectivas, o los elementos colectivos de su identidad. Al ignorar sus rasgos adscriptivos, su pertenencia a grupos sociales específicos o a subculturas particulares, los interpela como sujetos aislados y les fuerza a comportarse y actuar de manera individualista. Las fracturas, las relaciones de poder y dominación y los conflictos sociales que tienen su base en la estructura social global y las identidades colectivas se disuelven así, aparentemente, en un *mare magnum* formado por incontables comparaciones y pugnas interindividuales y frustraciones personales.

Finalmente, la escuela contribuye a que los individuos interioricen su destino, su posición y sus oportunidades sociales como si fueran su responsabilidad personal. Así, los que obtienen las mejores oportunidades las atribuyen a sus propios méritos, y los que no, consideran que es su propia culpa. Las determinaciones sociales se ocultan tras los diagnósticos individualizados, legitimados y sacralizados por la autoridad escolar.

La ideología que podríamos llamar carismática (porque valora la «gracia» o «don») constituye, para las clases privilegiadas, una legitimación de sus privilegios culturales, que sufren así una transformación de heredad [*sic:* debería decir herencia] social en gracia individual o mérito personal. De este modo disfrazado, puede asentarse el «racismo de clase» sin hacerse patente. Esta alquimia da tan buenos resultados que, lejos de oponer a ella otra idea del éxito escolar, las clases populares asimilan, a su vez, el esencialismo de las clases altas y viven su desventaja como un sino personal [Bourdieu y Passeron, 1973: 104].

LA MOTIVACION MEDIANTE RECOMPENSAS EXTRINSECAS

La consecuencia necesaria e ineludible de la alienación del trabajador respecto del proceso y el producto de su trabajo es, si no se quiere o no se puede recurrir a mecanismos directamente coercitivos, poner en pie un sistema de motivaciones extrínsecas. Si ni los fines de la propia actividad ni sus características son capaces de motivar al trabajador, que no puede reconocerse en ella, se precisa entonces de la oferta de contrapartidas de un tipo o de otro.

En el mundo del trabajo, estas contrapartidas son bien conocidas y reconocidas como tales. Algunas son de carácter positivo, como el salario, los beneficios marginales, los servicios y ventajas de diverso tipo —residencias, viajes, créditos, etc.—. Otras son de carácter negativo y conciernen más bien a la limitación de las dimensiones de la carga de trabajo o a la posibilidad de escapar a la misma: horario, semana laboral, vacaciones, oportunidades de promoción, edad de jubilación, etc. Otras, en fin, son directamente punitivas: sin trabajo no hay ingresos, ni autoestima, ni nada de lo que éstos pueden proporcionar.

En la escuela son también fácilmente identificables: aprobación social, oportunidades de promoción académica, oportunidades ocupacionales y sociales, evitación de sanciones... Algunas de estas motivaciones se encuentran en el contexto social inmediato: la imagen de sí, la satisfacción paterna, la aprobación del profesor, el presunto prestigio ante los compañeros, obtener una bicicleta de regalo o pasar unas buenas vacaciones.

> Es un lugar común que, para que la escuela sea educativa, tiene que haber algo en el estudiante que lo motive hacia la educación. Las motivaciones fundamentales son la esperanza y el miedo: la esperanza de conseguir algo y el miedo al castigo en caso de no lograrlo. De ello se sigue que, donde no están presentes la esperanza del logro ni el miedo al castigo por la ausencia de logro, no hay motivación para la educación [Henry, 1971: 36].

Sin embargo, el logro *per se* sólo existe en las lejanas regiones celestiales de la moral puritana no contaminada por la vida terrenal, o sea, en ninguna parte. El castigo por la ausencia de logro, por el fracaso, es ya algo extrínseco a la educación, y el propio logro, al menos si como tal se entiende el logro educativo, no se desea por sí mismo sino por lo que promete. Estamos tan acostumbrados a asociar a la enseñanza las notas o los títulos que los consideramos parte integrante e inseparable de cualquier forma de educación, pero se trata en realidad de acreditaciones simbólicas cuyo valor último reside fuera de la educación, no dentro de ella; es decir, se trata de motivaciones extrínsecas.

> [...] La consecuencia más amplia y general de esta presión por conseguir buenas notas es que se ha degradado y corrompido el acto de aprendizaje en sí. A través no de lo que decimos, sino de lo que hacemos, de la forma en que asignamos recompensas y castigos, convencemos a más de uno de que no se aprende por la alegría y la satisfacción que proporciona el conocimiento, sino para conseguir algo; que lo que cuenta en las escuelas y centros de enseñanza no es el saber y comprender, sino el hacer a alguien creer que se sabe y se comprende; que el conocimiento resulta valioso no porque nos ayude a abordar mejor los problemas de la vida privada y pública, sino porque se ha convertido en un artículo que se puede vender a elevados precios en el mercado [Holt, 1967a: 47].

Pero esta «presión» no procede, como parece creer Holt, de ninguna perversión de los maestros, ni siquiera de la omnipresencia de los exámenes y las notas. Procede de que, una vez que se ha perdido o no se ha logrado encontrar un interés intrínseco en el estudio, cosa que ocurre necesariamente pronto cuando sólo se puede estudiar lo que otros deciden y como ellos deciden, «conseguir algo» a cambio es lo único que puede justificar una actividad tan penosa o, en el mejor de los casos, tan carente de atractivo. Efectivamente, se estudia porque las notas conducen a los títulos y éstos, al menos presuntamente, a mejores oportunidades sociales de todo género, fundamentalmente laborales y económicas. Se estudia, en suma, porque la escuela promete movilidad social a los que no gozan de una posición deseable y mantener ésta a los que ya disfrutan de ella.

A través de las motivaciones extrínsecas los estudiantes son llevados a aceptar una gama de actividades poco o nada significativas, rutinatias y desprovistas de interés. Este aprendizaje los prepara para hacer lo propio el día de mañana, cuando se encuentren en la misma relación con su trabajo, y para hacerlo sin fricciones. Es el aprendizaje del aburrimiento, de la monotonía, de la disociación interior de la propia actividad, necesario para que alguien acepte sacrificar a cambio de lo que sea las mejores horas de su vida.

Su segunda función es desplazar los conflictos del centro de la organización del trabajo a otro lugar. Puesto que el trabajador está

fuera de sí en el trabajo y en sí sólo fuera de él, sus demandas ya no van dirigidas hacia la organización social del proceso productivo, lo que pondría inmediatamente en cuestión la distribución existente del poder y los recursos, sino hacia su periferia. El objeto principal de las negociaciones y los conflictos colectivos o entre el individuo y la empresa no es ya la relación social de producción entre las partes, sino la gama y la cuantía de las contrapartidas, fundamentalmente los salarios. Esto convierte al trabajador, desde el punto de vista de la empresa, en un interlocutor más respetable, puesto que también es más respetuoso.

La forma más clara de este desplazamiento es el auge del consumismo, que no representa sino la búsqueda desesperada de gratificaciones fuera del trabajo una vez que se ha renunciado a encontrarlas dentro. Frente a un proceso de trabajo marcado por órdenes, normas, rutinas preestablecidas, en el cual el individuo se encuentra constantemente sometido a una autoridad ajena personal o burocrática, el mundo del consumo ofrece la posibilidad de elegir, de decir sí o no, de organizar el propio tiempo y la propia actividad o inactividad. El consumo representa un espacio de libertad por contraposición al trabajo, que es justamente visto como un espacio de sumisión.

Este es uno de los lazos, si no el más importante, que asocian el surgimiento de la llamada sociedad de consumo al desarrollo de la alienación en el proceso de trabajo, concretamente con la producción en serie. No es casualidad que los logros de los trabajadores, dentro de la negociación colectiva y sin necesidad de agudos conflictos, en materia salarial, de seguridad en el empleo, etc., hayan venido sistemáticamente asociados a sus concesiones en materia de productividad, es decir, a su renuncia a controlar el propio proceso de trabajo. Como afirmara certeramente Jules Henry, el opio del pueblo no es ya la religión, sino la elevación del nivel de vida.

En la escuela el alumno aprende a no plantear demasiados problemas sobre el contenido de su trabajo siempre que el sistema de recompensas funcione adecuadamente, o lo parezca. Importa menos si un profesor da una clase buena o mala que si es justo y previsible en las calificaciones. Se elige una materia u otra, cuando es posible, más en función de la facilidad o dificultad de aprobarla o de para qué servirá mañana —si abre o cierra tales o cuales oportunidades escolares o de carrera— que de su interés intrínseco. Cualquier profesor sabe que, llegado el caso, se le perdonará la peor clase imaginable, incluso la más patente ignorancia, a cambio de un criterio de calificación generoso.

LA COMPETENCIA INTERINDIVIDUAL

La economía capitalista de mercado supone la competencia no sólo entre las empresas (mercados de capitales, bienes y servicios), sino también entre los individuos por el acceso a los empleos (mercado de trabajo, o de fuerza de trabajo). Además, la organización social de la empresa traslada la competencia a su interior, a los trabajadores ya empleados, en la forma de salarios a destajo, normas de producción, primas por productividad, despido de los trabajadores menos productivos, concurrencia por las oportunidades de promoción, etcétera.

Con ello, en primer lugar, se abarata el coste de la fuerza de trabajo, pues las leyes de oferta y demanda actúan fuertemente sobre los trabajadores; con más fuerza incluso que sobre los poseedores o vendedores de otras mercancías, pues, si el fabricante o el comerciante, a menudo, pueden resistirse a vender a bajo precio y esperar que lleguen mejores tiempos en el mercado, el trabajador cuya fuerza de trabajo es su único medio de vida raramente puede hacerlo. La organización colectiva de los trabajadores, sea formal o informal, puede paliar relativamente los efectos de la competencia interindividual dentro de la empresa, es decir, entre los trabajadores ocupados, pero difícilmente lo logra —por lo general ni siquiera lo intenta— entre aquellos que lo que buscan es el acceso al empleo, los desocupados —que, normalmente, son también los menos organizados o no lo están en absoluto—. En segundo lugar, se aumenta la productividad. Y, en tercer lugar, se divide entre sí a los trabajadores y se pone obstáculos a su solidaridad.

La escuela, pese a que el reformismo pedagógico ha incorporado definitivamente a su discurso términos como «solidaridad», «cooperación», «trabajo en equipo» y otros por el estilo, alienta por todos los medios a su alcance la competencia entre los alumnos. En gran medida, este discurso ha sido simplemente desnaturalizado, de modo que cuando, por ejemplo, se habla de la «disposición a cooperar» de un alumno, lo que se está designando es su disposición a embarcarse en las tareas organizadas por el profesor, es decir, a obedecer.

La competencia es estimulada, sobre todo, a través de las calificaciones. Estas establecen un rango entre los estudiantes al que los profesores y ellos mismos —en la medida en que compartan los objetivos proclamados por la escuela— asocian su imagen y su estima, algo que todos saben que tendrá consecuencias ulteriores. La publicación de cada nueva tanda de calificaciones supone una reubicación simbólica de los individuos dentro del grupo.

Pero el punto importante aquí es que las calificaciones, como los títulos, sólo poseen un valor relativo. Puesto que los títulos son un instrumento para acceder a bienes escasos, los empleos más deseables, y puesto que para la mayoría de los grupos ocupacionales este acceso se da a través del mercado de trabajo, no existe asociación absoluta alguna entre títulos y empleos. Un título de medicina, por ejemplo, abre la posibilidad de ejercer como médico, pero no garantiza el éxito de una consulta privada, ni una plaza en la sanidad pública o en un laboratorio farmacéutico. Por consiguiente, permaneciendo el resto de las cosas iguales —es decir, en tanto que el acceso a lo que se desea dependa de los títulos—, las credenciales educativas sólo tienen un valor efectivo en la medida en que son más o/y mejores que las de los concurrentes que aspiran a lo mismo.

Este criterio es fácilmente transferido por profesores y alumnos al interior de la escuela, lo que significa a las calificaciones. Obtener la calificación de «apto», «aprobado» o «suficiente» en una materia sirve para librarse de ella, pero no asegura por sí mismo nada en el futuro. Si todos lo consiguen, entonces sólo gana quien obtiene la calificación de «notable», «sobresaliente», «excelente», etc. Por el contrario, la más baja de las calificaciones por encima del umbral de paso adquiere un gran valor si quienes la obtienen son pocos. Puede afirmarse, por consiguiente, que el valor de la calificación asignada a cada alumno guarda una relación inversa con el valor de la asignada a los demás. Dicho de otro modo, el éxito de otro es mi fracaso, y su fracaso mi éxito.

Esta competencia destructiva no necesita esperar a fin de mes para manifestarse en torno a las calificaciones. Es una escena habitual en las escuelas que el profesor se dirija a un alumno u otro para preguntarle algo y comprobar si lo sabe o no. Puesto que el número de alumnos es alto y el tiempo es corto, sólo algunos pueden ser preguntados. Entre los demás, unos desean que sus compañeros den la respuesta correcta para que la pregunta no les llegue a ellos, que no la saben; el resto, los que la saben, desean exactamente lo contrario. Entre el rosario de manos que se levantan para contestar una pregunta o realizar una tarea de manera voluntaria, todas las que no son correspondidas por el dedo del profesor («Tú») representan los más negros sentimientos —aunque sean pequeños sentimientos— hacia el elegido, pues sólo si él fracasa podrá otro optar al éxito.

La condena institucional del «soplo» y su probable aceptación final por los alumnos es otra manifestación. Si la solidaridad grupal pide ayudar al que se encuentra en dificultades, la institución y la conveniencia personal dentro de las reglas de la competencia reclaman que se le abandone a su suerte. El «soplo» es muy frecuente e indiscriminado en los inicios de la incorporación a la escuela, pero va dejando de serlo o se reduce a las relaciones privilegiadas a medida que se avanza en ésta. A la larga, su vigencia sólo se mantiene entre los grupos «anti-escuela», siendo rechazado por los alumnos que se adhieren a los fines y los medios de la institución, es decir, por aquellos con quienes la socialización ha sido más eficaz.

El conocimiento, que tiene su origen en la cultura, en lo común por excelencia, se configura así como una forma de propiedad privada de la que los demás deben quedar excluidos. Es medido individualmente, y sólo podrá hacerse valer personalmente, en oposición a los otros. Los alumnos, pues, se encuentran con que, aunque son tratados e igualados como miembros de categorías y colectivos, aunque viven en una proximidad física con sus compañeros que sólo puede superarse en algunos autobuses públicos y aunque establecen con ellos relaciones cuya duración sólo es superada por las familiares más inmediatas, deben considerarlos y tratarlos como a extraños, si es que no como a elementos hostiles.

> Otro aspecto de la vida escolar [...] es la demanda recurrente de que el estudiante ignore a los que le rodean. En las clases elementales se asigna a los estudiantes, con frecuencia, un trabajo a realizar en su pupitre al cual se espera que dediquen sus energías individuales. Durante estos períodos de trabajo se desalienta, si es que no se prohíbe abiertamente, la charla y otras formas de comunicación entre los estudiantes. En tales situaciones, la admonición general es que hagas tu propio trabajo y dejes estar a los demás.
>
> En cierto sentido, pues, los estudiantes deben intentar comportarse como si estuvieran en solitario, cuando lo cierto es que no lo están. Deben mantener la vista sobre sus papeles si hay rostros humanos que les hacen señas. De hecho, en los primeros cursos no es infrecuente encontrar a estudiantes uno frente a otro alrededor de una mesa mientras, al mismo tiempo, se les exige que no se comuniquen unos con otros. Si quieren llegar a ser buenos

estudiantes, estos jóvenes deben aprender a estar solos en una multitud [Jackson, 1968: 16].

El aislamiento del alumno no es un simple subproducto del estímulo de la competencia con sus compañeros. La escuela pone gran empeño en romper los vínculos grupales entre ellos. Es ya casi un lugar común que, ante el alumno en general o, al menos, ante los que pertenecen a una subcultura social opuesta o no suficientemente identificada con los valores de la escuela, se plantea constantemente la opción entre las demandas del profesor y las del grupo de iguales (Parsons, 1976; Willis, 1978; Fernández Enguita, 1988a). Puesto que la resistencia a la cultura escolar discurre, más a menudo que por cualquier otro medio, a través del grupo, el profesor, que no puede dejar de percibirlo, se ve llevado a emplear todos los medios a su alcance para romper la cohesión de éste, por ejemplo mediante la discriminación en las sanciones o la asignación de lugares en el aula.

Socializar hoy sistemáticamente a los niños en el individualismo, la competencia y la insolidaridad es preparar el terreno para que mañana les resulte difícil poner en pie otro género de relaciones entre ellos y, en particular, para que no sean capaces de actuar de manera solidaria frente a sus empleadores. La sumisión a las relaciones de producción capitalistas no sólo encontraría un obstáculo en la acción solidaria de todos los trabajadores, sino que los encuentra también, y notables, en la organización formal de sólo una parte de los ocupados —los sindicatos, que por otra parte presentan la contrapartida de su propia burocratización e inserción en las relaciones existentes, y otras organizaciones con base en el lugar de trabajo— e incluso en el tejido informal de relaciones que, por ejemplo, propicia la resistencia pasiva a la aceleración del ritmo de trabajo. Desde esta perspectiva se entiende mejor la relevancia para la escuela, no sólo de impedir que el grupo clase actúe con una voluntad colectiva, sino también de destruir o neutralizar los pequeños grupos de pares, es decir, de amistad, que se forman en su interior.

Aunque la competencia entre los alumnos es una vieja característica de la educación, no debe pensarse que al deseo de cumplir o de obtener la aprobación del maestro ha de ir necesariamente asociado el de sobresalir. En la educación de los jóvenes samoanos, por ejemplo, se desalentaba al sobresaliente o demasiado precoz (Mead, 1975). Sin salir de nuestra propia historia, no hay trazas de un estímulo claro a la competencia hasta el surgimiento de la pedagogía de

los jesuitas. Algunos grandes cambios han sido necesarios posteriormente para que pudiera ser perseguida sistemáticamente como objetivo, y entre ellos cabe destacar el paso de las escuelas unitarias a las graduadas. En las primeras, la diversidad de niveles mezclaba a alumnos de distintas edades, entre las cuales no hubiera tenido sentido una relación competitiva, y el propio maestro, para una mayor eficacia o por aliviar su carga, fomentaba una relación de colaboración (el apoyo de los mayores a los de menos edad y de los más avanzados a los retrasados). La introducción de la escuela graduada terminó con esto. Reuniendo a todos los alumnos por edades escolares asociadas a la edad biológica y segregándolos de mayores y menores, propició la estandarización de los criterios de evaluación y organizó la competencia en torno a ellos.

LA DIVISION DEL TRABAJO

La escuela reproduce en múltiples formas la división del trabajo imperante en la sociedad. La más elemental de estas formas, aunque no la más importante, es su propia división interna. La casi totalidad de los sistemas escolares presenta durante el período obligatorio algún tipo de división entre enseñanzas académicas y profesionales diseñadas, *grosso modo,* para conducir a los jóvenes, respectivamente, hacia puestos de trabajo de corbata o de mono —de cuello blanco o azul, si se prefiere—. Muchos presentan ramas claramente diferenciadas, como el bachillerato y la formación profesional españoles de la Ley General de Educación de 1970, heredadas ya de la ordenación anterior. Otros sustituyen la segregación entre los centros por una segregación dentro de ellos, como el sistema norteamericano del *tracking* (que divide las enseñanzas en preparatorias para estudios superiores, generales y vocacionales) o el británico del *streaming* (que los divide por capacidades o velocidades de aprendizaje pero, en la práctica, conduce a enseñanzas distintas aunque lleven la misma denominación). Otros, en fin, permiten que los alumnos se diferencien a través de la elección entre un conjunto más o menos amplio de materias optativas. Estos mecanismos de división no son alternativos, sino acumulables, de manera que cada sistema escolar presenta su propia combinación de ellos.

La especialización, desde luego, cobra cuerpo sobre todo en la

enseñanza académica post-obligatoria y en la profesional. A éstas bien puede aplicárseles el viejo aforismo que afirma que sabemos —que aprendemos— cada vez más sobre cada vez menos. Probablemente ya se ha dicho en otros lugares y por otras personas todo lo que haya que decir sobre los efectos de la ultraespecialización de la enseñanza. Baste con resumir que la especialización estrecha es un obstáculo casi insalvable para la percepción y comprensión de conjunto de los procesos sociales y productivos.

La contradicción entre la creciente universalidad del proceso de producción capitalista y la creciente, absoluta y relativamente, unilateralidad del cometido del trabajador individual, encuentra su correspondiente educativo en la contraposición entre la universalidad del saber y la unilateralidad de las unidades en que se transmite. A medida que los campos de la producción y el saber se agrandan, los del trabajo y el aprendizaje se achican. El trabajador especializado se enfrenta a la organización global del proceso productivo como algo cuya unidad reside fuera del proceso mismo, visible sólo para quien lo organiza, para el capital; se enfrenta a ella como algo dado, predeterminado, que goza de la legitimidad de lo fáctico y resulta difícil de poner en cuestión. Análogamente, la unidad del saber sólo existe para el estudiante como algo ajeno, como una presunción supuestamente encarnada en su organización curricular; se supone que el saber impartido es el que merece serlo simplemente porque está precisamente ahí, es decir, porque es el saber elegido y organizado por la institución delegada y legitimada por la sociedad para ello, la escuela. La posición del alumno ante el saber y ante la relación en que se le ha colocado con él es tan contemplativa y pasiva como la del trabajador ante la producción social y el lugar que se le ha asignado en ella.

Pero el papel más importante de la escuela en la reproducción de la división del trabajo concierne a un aspecto más preciso de ésta: la escisión entre trabajo manual y trabajo intelectual, aunque esta dicotomía necesita algunas precisiones y matizaciones. La primera es que la elocuencia de expresiones como «división entre trabajo manual e intelectual», «separación de mano y cerebro», etc. no debe ocultar que una separación estricta es imposible. Hasta el más rutinario trabajo manual requiere el empleo de facultades intelectuales, entre ellas la atención, la previsión, el procesamiento de información etc., y el más espiritual de los trabajos intelectuales no sólo tiene su sustrato en procesos bioenergéticos, sino que, si ha de traducirse en

algo, exige alguna forma de esfuerzo manual o físico, aunque sólo sea el de articular un discurso hablado, pasar las páginas de un libro o escribir sobre un papel.

Puede pensarse que la escuela sólo se relaciona con esa división a través de la selección de los alumnos para un futuro educacional y profesional u otro, pues el tronco común puede reunir elementos de formación teórica, práctica, física, artística, etc., el más académico de los bachilleratos puede incluir actividades prácticas y toda rama de formación profesional comprende algún tipo de enseñanza teórica. Todo esto es cierto, pero no impide en absoluto a la escuela reproducir la escisión o, mejor dicho, la polarización entre trabajo manual y trabajo intelectual.

Esta escisión está claramente presente en la organización curricular, más concretamente en la compartimentación de los conocimientos y habilidades en asignaturas. La escuela puede ofrecer simultáneamente y a los mismos alumnos física teórica y un taller de metal, pero lo hace desde la aceptación previa de la división entre teoría y práctica. Las materias teóricas, por supuesto, tienen derivaciones prácticas, pero para encontrarlas hay que acudir a la vida económica y social fuera de la escuela. Las actividades prácticas, claro está, obedecen a un plan y, por tanto, a consideraciones teóricas, pero éstas son anteriores y, desde el punto de vista de los alumnos, ajenas a su implementación. Lo que la escuela hace, en el mejor de los casos, es combinar muchas dosis de teoría sin práctica con algunas de práctica sin teoría.

La formación de los profesores, tremendamente especialista (el generalismo de los maestros de enseñanza elemental es un falso generalismo, producto de una formación que, como la de sus alumnos, no es más que una suma de fragmentos dispersos, *membra disjecta*), empuja precisamente a eso. La comunicación entre el maestro de taller y el profesor de ciencias, o entre éste y el de historia es prácticamente imposible, pues hablan lenguajes distintos y cada uno desconoce enteramente el campo del otro. La llamada habitual en favor de la interdisciplinariedad tiene más de reconocimiento de una situación intuida pero difícilmente solucionable con las propias fuerzas que de eficacia, pues los buenos propósitos de unos cuantos profesores son una débil arma contra lo que todo un sistema ha creado.

Esta escisión y desconexión entre las materias «teóricas» y las «prácticas» alienta en los alumnos la idea de que trabajo manual y

trabajo intelectual son irreconciliables. En lugar de una formación y una actividad integrales se encuentran en la tesitura de decidir entre una teoría irrelevante y una práctica carente de significado, es decir, entre dos opciones simétricamente parciales y unilaterales.

Además, la asociación de la idea del trabajo intelectual a la escuela suele cobrar un sentido fuerte que sobreestima la «intelectualidad» de lo que tiene lugar en las aulas. En la vida nos relacionamos con las cosas, con otras personas y con datos concernientes a unas y otras. En la escuela, la intensidad y la frecuencia de las relaciones con los datos y las personas son elevadas, mientras las de la relación con las cosas son bajas. Podríamos decir que la escuela es una institución cuya función manifiesta es enseñar a niños y jóvenes a relacionarse con los datos —a manejar la información—, cuya función latente es enseñarles a relacionarse con las personas —las relaciones sociales— y en la que el aprendizaje de la relación con las cosas sólo representa una función secundaria.

Efectivamente, lo que niños y jóvenes hacen constantemente en las aulas es manejar información: en ese sentido, el trabajo escolar es un trabajo intelectual. Pero, si así lo entendemos, entonces «intelectual» ya no significa necesariamente creativo, complejo, etc. La manipulación de datos puede presentar una complejidad mucho menor que la de cosas, como salta a la vista si comparamos el trabajo de una mecanógrafa con el de un matricero o, de manera más general, los trabajos rutinarios de oficina con los trabajos artesanales. La escuela ofrece una versión tan degradada del trabajo intelectual como del trabajo manual. El alumno que cursa el bachillerato es muy libre de verse a sí mismo como el pensador de Rodin o como un émulo de Leonardo da Vinci, pero, de momento, no se le está preparando para mucho más que para ocupar una mesa en una oficina. Por el contrario, es seguro que el alumno de formación profesional verá la imagen de su futuro más en el albañil con que se cruza por la calle que en Benvenuto Cellini, pero todo esto es simplemente parte del juego: a la formación separada para trabajar en relación con los datos o con las cosas se añade una pátina ideológica que, identificando lo primero con el trabajo creativo y de prestigio y lo segundo con el trabajo rutinario y al alcance de cualquiera, satisface el ego de todos los futuros trabajadores de los sectores terciario y cuaternario que, aunque ganen menos dinero que los obreros manuales, gustan de verse a sí mismos como miembros de la «clase media», pero nada más —salvo que, de paso, también reconforta el ego de los profesores.

Llegados a este punto, resulta más útil y explicativa la distinción entre concepción y ejecución. En principio, todo trabajo humano es una unidad de ambas, pero en su organización capitalista —y, por cierto, en la «socialista real», pero éste no es ahora nuestro tema— pueden verse escindidas. El largo camino que va desde los orígenes de la división manufacturera elemental del trabajo hasta los más sofisticados estudios de movimientos y tiempos no es otra cosa que una larga campaña de separación de las funciones de concepción y ejecución, convirtiendo las primeras en monopolio del capital y la dirección y relegando a los trabajadores de base a las segundas. Desde esta conceptualización se comprende que un trabajo consistente en la manipulación de datos no tiene por qué comprender una dimensión de concepción, que puede ser un simple trabajo de ejecución: podemos calificarlo, si ello nos complace, de intelectual, pero sólo en el sentido más débil del adjetivo.

Salvo en los escalones superiores del sistema, a los que sólo acceden unos pocos, el trabajo escolar es esencialmente un trabajo de ejecución, aunque lo que se ejecuta sean operaciones con los datos. La concepción previa del mismo es algo que queda en manos de los profesores o de las instancias de poder que, desde la perspectiva de los alumnos, se sitúan tras ellos. La concepción del trabajo es precisamente la determinación de su producto y su proceso, y el procedimiento que conduce a ella, y esto es lo primero que la escuela veda a su público.

A través de este mecanismo, la extirpación de los elementos de concepción de la organización y la práctica cotidianas del trabajo escolar, se prepara a los jóvenes para trabajos adultos poco creativos o, lo que es lo mismo, para renunciar a su creatividad en el trabajo. Por ello mismo, ésta sólo podrá buscar y encontrar espacios para su expresión y desarrollo fuera del trabajo, en el consumo y el ocio. Lo importante es que a nadie se le ocurra lo contrario.

EL SOMETIMIENTO A UNA EVALUACION AJENA

La escuela es un lugar en el que niños y jóvenes son constantemente evaluados por otras personas: al final de sus estudios, de cada nivel educativo, de cada año escolar, de cada trimestre, de cada mes... La evaluación es, de hecho, un mecanismo omnipresente en la cotidia-

neidad de las aulas, pues tiene lugar formal o informalmente —pero siempre con efectos— cada vez que el alumno responde o deja de hacerlo a una pregunta del profesor, le muestra su trabajo o hace visible su conducta, al margen del sinfín de ejercicios, pruebas, tests y otros dispositivos específicos al efecto. A la evaluación del trabajo y el comportamiento escolares se une, además, el empleo de pruebas psicológicas o psicométricas que consituye en gran parte la base de la presunta cientificidad de la empresa de educar, seleccionar y acreditar a los alumnos.

En la escuela se aprende a estar constantemente en trance de ser medido, clasificado y etiquetado; a que todas nuestras acciones y omisiones sean susceptibles de ser incorporadas a nuestro registro personal; a aceptar ser objeto de evaluación e incluso a desearlo. El agente principal del proceso de evaluación es el profesor, pero a él se suman los cuerpos examinadores externos —exámenes de selectividad para el acceso a la Universidad en España, exámenes públicos en Inglaterra y Gales, exámenes de Estado en Francia...—, los expertos en campos colindantes con la educación introducidos en las escuelas —psicólogos, orientadores, asistentes sociales...— y la plétora de visitantes ocasionales enviados a ellas por los organismos públicos y de investigación.

Más importante aún es la incorporación de los demás alumnos a la evaluación de cada uno, pues, dado que la interacción entre el profesor y el alumno se da casi siempre en público, nadie escapa a la oportunidad de ser evaluado explícita o implícitamente por los demás ni se ve privado de la de devolverles la pelota.

> Los compañeros de clase se unen con frecuencia al acto. A veces, la clase en su conjunto es invitada a participar en la evaluación del trabajo del estudiante, como cuando el profesor pregunta: «¿Quién puede corregir a Billy?», o: «¿Cuántos creen que Shirley ha leído ese poema con mucha expresividad?» Otras veces, la evaluación tiene lugar sin que la pida el profesor, como cuando un error garrafal hace estallar las risas o una actuación sobresaliente gana un aplauso espontáneo [Jackson, 1968: 20].

Se ha dicho que en cada uno de nosotros hay tres personas: la que creemos que somos, la que los demás creen que somos y la que creemos que los demás creen que somos; la cuarta, la que realmente somos, o no existe o es desconocida e inaccesible. La escuela se ocupa manifiestamente de las tres primeras, aunque su discurso idealista se refiere permanentemente a la cuarta. Lo relevante en ella no

es lo que cada cual piensa de sí mismo, sino lo que otros piensan de uno. Entre estos otros, el más poderoso —o el más «significativo», que diría el conductismo social— es el profesor, que está investido de autoridad por la institución y cuyo dictamen produce importantes efectos en el plano de la estructura formal de la escuela y, a la larga, fuera de ella. El juicio de los demás no es tan importante, pero tampoco carece de relevancia: primero, porque tiende a reflejar y reforzar el de la autoridad; segundo, porque también produce efectos en la red de relaciones informales. Además, si las teorías del etiquetado (Rist, 1977), la profecía autosatisfactoria (Merton, 1970) y el efecto Pigmalión (Rosenthal y Jacobson, 1968) son ciertas, la conformación de esas nuestras segunda y tercera personas tendría una gran influencia sobre la primera, la que creemos que somos, lográndose así la armonía en nuestra trinidad interior. La institución escolar es el escenario en el que aprendemos a sustituir nuestra autoestima por la evaluación que los demás hacen de nosotros, a conformar la primera a la segunda o, lo que es igual, a dejar que los otros decidan nuestro valor.

> Puesto que muchas actividades en el aula son juzgadas en público, el alumno es bombardeado con mensajes diciéndole en qué medida lo ha hecho bien y (mediante un pequeño salto inferencial) en qué medida es bueno. Si no le basta para ello la palabra del maestro, no tiene más que ver la actuación de otros de la misma edad y en las mismas circunstancias. La escuela, en efecto, juega con su autoestima. Cada alumno está expuesto y es vulnerable a los juicios de los adultos con autoridad y de sus iguales, aquellos que se parecen a él en muchos aspectos. Si el niño en casa se pregunta si es querido, el alumno se pregunta si es una persona digna de consideración. En ambos escenarios puede encontrar algún tipo de respuesta observando cómo lo tratan los demás [Dreeben, 1968: 38]

Aunque se supone que la evaluación versa solamente sobre las dimensiones cognitivas de la educación, resulta claro que otros aspectos intervienen fuertemente. Wood y Napthali (1975) señalan seis criterios informales utilizados por los profesores en la evaluación: el interés del alumno en la materia, su capacidad en la misma, su capacidad general, su conducta, la calidad y limpieza de su trabajo y su participación en el contexto de aprendizaje. Sólo el segundo y el tercero, según el orden expuesto, son criterios propiamente cognitivos, mientras los demás pertenecen más bien a la esfera del comportamiento. El hecho de que los sistemas escolares, con frecuencia, evalúen los rasgos personales y la conducta —notas sobre higiene,

puntualidad, obediencia, capacidad de trabajo en equipo, etc., etc.,— con independencia del rendimiento cognitivo no debe llevar a pensar que las calificaciones propiamente académicas se ven libres de la influencia de los aspectos no cognitivos. Para el profesor, resulta poco menos que imposible no dejarse influir, si es que lo intenta, por la conducta del alumno, estimada desde el baremo de las exigencias de la institución y desde las conveniencias de la gestión del grupo-clase. La mayoría, simplemente, incorpora con gusto esos criterios a las calificaciones académicas.

Se ha criticado a las formas de evaluación tradicional por centrarse en el producto en vez de en el proceso (Cicourel, 1974), pero el asunto no es muy claro. En primer lugar, porque, como ya se ha dicho, los profesores tienen en cuenta aspectos conductuales —y estos aspectos son exactamente el proceso— al asignar las calificaciones académicas, mucho más allá de lo que oficialmente se reconoce. En segundo lugar, porque el mismo resultado es la expresión de un proceso. El logro de un buen resultado escolar pasa inevitablemente por el ajuste de la propia conducta a las exigencias escolares: por quedarse a estudiar en casa en vez de irse a jugar con los amigos, etc. En tercer lugar, y sobre todo, porque, en consonancia con la primera observación, volcar la atención sobre el proceso es precisamente volcarla sobre la conducta. Cuando se eleva la nota de un alumno porque pone gran empeño, aunque sus resultados sean malos, o se reduce la de otro porque no hace apenas esfuerzo, aunque sus resultados sean buenos, se está reconociendo que lo que preocupa de los alumnos a la escuela es la conducta o el carácter más que el conocimiento o las capacidades.

En este sentido, algunas fórmulas inequívocamente consideradas «progresivas», tales como la llamada evaluación continua, son en realidad instrumentos de doble filo. La evaluación continua busca pretendidamente eliminar la incertidumbre del examen y asentar la calificación final sobre el período total de aprendizaje, no sobre una o unas pocas actuaciones aisladas realizadas en situaciones ansiógenas. Pero, al mismo tiempo, priva al alumno de la posibilidad de desconectar de las exigencias de la escuela salvo en esos momentos, o hasta la prueba final. La evaluación continua es al examen lo que la ética protestante de la predestinación al recurso católico del arrepentimiento en el último instante. Bajo el catolicismo, el cristiano puede permitirse una vida pecadora hasta el momento de la verdad, lo mismo que, con el sistema de evaluación tradicional, el estudiante

puede arriesgarse a desoír los requerimientos de la escuela hasta el día del examen. Pero, al igual que la doctrina de la predestinación obliga al cristiano a mostrar en todo momento que se encuentra entre los elegidos de Dios, la evaluación continua fuerza al estudiante a constatar en todo instante que figura entre los elegidos del profesor. Dicho en breve, la evaluación continua es el control permanente.

Esta afirmación parecerá menos fuerte si se tiene en cuenta otra dimensión del problema. Las funciones de la evaluación son potencialmente dos: el diagnóstico y la clasificación. De la primera se supone que permite al profesor y al alumno detectar los puntos débiles de éste y sacar las consecuencias pertinentes sobre dónde poner posteriormente el énfasis en la enseñanza y el aprendizaje. La segunda tiene por efecto jerarquizar a los alumnos, fomentar la competencia, distribuir desigualmente las oportunidades escolares y sociales y así sucesivamente. La escuela predica en parte la evaluación sobre la base de la primera función, pero la emplea fundamentalmente para la segunda. Desde el punto de vista del diagnóstico, la evaluación continua es inobjetable y altamente deseable, pero desde el punto de vista de la clasificación de los alumnos puede resultar un instrumento de control mucho más poderoso y, por tanto, más opresivo que la evaluación puntual, es decir, la tradicional.

Pero lo más destacable de las formas de evaluación en la escuela es que llevan la marca indeleble de la organización económica de nuestra sociedad. No existe ningún criterio absoluto que informe al profesor sobre lo que un alumno debe aprender a tal o cual edad escolar o biológica. Lo que la escuela hace es convertir la tendencia central, probablemente la media, en norma. La institución y sus agentes se sienten tranquilos cuando un determinado nivel de exigencia configura las calificaciones de los alumnos siguiendo más o menos una curva de distribución normal, con la mayoría de ellas en torno a los valores medios y colas más o menos simétricas en los extremos. Es lo que podríamos llamar el «síndrome de la campana»: si los suspensos son demasiados se baja el nivel; y, si todo el mundo aprueba, se eleva. Es exactamente el mismo criterio que emplea una empresa al fijar las normas de productividad en el trabajo.

A fin de cuentas, lo que se mide no es otra cosa que el rendimiento. La expresión acabada de la evaluación es la promoción o no de curso, y su resultado la distribución de los alumnos en atrasados, en tiempo y adelantados. Lo que importa no es el resultado en sí,

sino si ha sido logrado o no en el tiempo adecuado. Pero el resultado en relación al tiempo, el producto obtenido partido por el tiempo invertido en obtenerlo, es la fórmula de la productividad en el mercado y, sobre todo, en la organización del trabajo en el interior de la empresa capitalista.

Por otra parte, la evaluación, que con el transcurso del tiempo va tomando formas más sofisticadas con las que se pretende atender a la medición de más y más nuevos aspectos y factores, termina por confundirlos todos y mostrar así, otra vez, la reducibilidad y la reducción de hecho del trabajo escolar concreto a trabajo abstracto. El procedimiento habitual, basado en un programa subdividido en una larga serie de apartados, un examen aleatorio y una calificación normalizada, borra las diferencias entre los distintos componentes del contenido de la enseñanza, igualando todos los ítems de la materia examinada en un sistema contable uniforme. La calificación global, que generalmente no es sino calificación media, hace lo mismo con las distintas materias que componen el programa de un curso o de cualquier otra unidad de tiempo tomada como base para la evaluación. Se trata de una igualación que no busca la equivalencia en la utilidad de los distintos contenidos, sino en el tiempo empleado para asimilarlos.

LA DISTRIBUCION DE RECOMPENSAS

La escuela presenta también un conjunto peculiar de criterios de distribución de las recompensas, sean positivas o negativas, próximo al de la estructura ocupacional pero alejado del de la familia. Es justamente en comparación con éste como mejor puede comprenderse su especificidad.

En la familia, por ejemplo, juegan un papel esencial los rasgos adscriptivos, concretamente la edad y el sexo. La actuación que se espera y que, por tanto, será aprobada —y su carencia o las actitudes alternativas desaprobadas—, de cada uno de sus miembros depende en gran medida de esos rasgos, que no pueden ser alterados en ningún caso —el sexo— o sólo pueden serlo por el paso del tiempo —la edad—, pero que no dependen en manera alguna de la voluntad ni la actividad de los individuos. En la escuela, en cambio, se atiende principalmente al logro —sea lo que sea esto, y con seguridad no es

sólo el logro cognitivo—, aunque existan algunos mecanismos secundarios para mitigar sus efectos.

En la familia, las tareas y responsabilidades asignadas a los niños y jóvenes no sólo dependen de su edad y el grado de madurez que teóricamente les corresponda, sino de su capacidad real tal como ésta se manifiesta en la práctica. Si la tarea planteada excede esta capacidad, los parientes adultos concluyen que la tarea ha sido mal escogida. En la escuela, por el contrario, se plantean tareas estandarizadas a todos los alumnos en función de un presunto modelo general y, si las capacidades de alguno quedan por debajo de lo requerido, no hay estrategia compensatoria ni revisión de las normas de rendimiento, sino exclusión o certificación del «fracaso» del que ha fallado.

En la familia, la igualdad en las gratificaciones suele ser un objetivo en sí mismo. En todo caso, se supone que las necesidades físicas y afectivas de los hijos —y el mantenimiento físico y la protección afectiva son los principales recursos y, por tanto, las principales gratificaciones distribuidas por la familia— deben ser cubiertas con independencia de su actuación. Cualquier gratificación diferencial se reducirá normalmente a recursos o necesidades marginales: ser enviado a la cama sin postre es más duro para la gula que para el apetito y para el ego que para el estómago. Por consiguiente, actuaciones muy distintas conducen a gratificaciones prácticamente similares.

En la escuela, las cosas discurren exactamente al contrario. La principal recompensa a asignar, las notas y los títulos escolares, es distribuida de manera altamente diferencial en respuesta a pequeñas diferencias en la actuación de los alumnos. Sobre la base de una igualdad formal de partida, se espera y alienta la desigualdad de resultados.

> [La profesora] se interesa [...] más en el resultado que en las «necesidades» emocionales de los niños. No se dedica a suprimir la distinción entre buenos y malos alumnos, aun cuando el pequeño Johnny sufra por no poder estar entre los buenos. [...] La madre, al contrario, debe dar prioridad primera a las necesidades de su hijo, independientemente de las aptitudes de este último.
>
> [...] Es esencial [...] que el profesor no sea una madre para sus alumnos e insista en reglas válidas para todos, así como con recompensas diferentes según el éxito obtenido. Por encima de todo, la profesora debe ser el agente que suscita y legitima una diferenciación de la clase en función de los resultados escolares [Parsons, 1976: 56].

Este discurso recuerda, curiosamente, la diferencia entre el so-

cialismo y el comunismo, o entre las presuntas dos etapas del socialismo, planteada por Marx (1970) en la *Crítica del Programa de Gotha*. La primera de estas etapas, según Marx, se vería sucintamente expresada en la frase: «De cada cual según sus posibilidades [o capacidades], a cada cual según su trabajo»; la segunda, por su parte, seguiría el lema: «De cada cual según sus posibilidades, a cada cual según sus necesidades». El primer término de ambas («de cada cual según sus posibilidades») tiene su aplicación en la esfera de la familia, donde, efectivamente, al menos en lo que concierne a los niños —otra cosa sería la situación de las mujeres adultas—, no se pide a nadie más de lo que se supone que puede hacer. Sin embargo, carece de aplicación en el caso de la escuela, donde —salvo, quizá, en la educación especial— lo que cuenta no son las posibilidades del alumno sino sobre todo y en primer lugar los requerimientos de la institución, que se fijan en función de otros criterios.

Pero la analogía viene al pelo en relación a la distribución de recompensas. «A cada cual según sus necesidades» es la fórmula de su distribución en el seno de la familia, a la que no en vano, en su forma primitiva, llamó ya Morgan «comunismo de vida». «A cada cual según su trabajo» es la fórmula teórica, pero solamente teórica, de la distribución en la sociedad capitalista. Sería la fórmula efectiva de un igualmente teórico mercado de competencia perfecta, y tal vez por eso Marx la calificó de «distribución burguesa», que se conservaría en el socialismo como figura de transición. Su expresión, no ya en el mercado, sino en el interior de la empresa productiva capitalista es la presunta retribución de los factores de producción, incluido el trabajo, a su tasa de retorno, o sea según su contribución o su productividad marginal.

Pero, en realidad, lo que caracteriza a la distribución de la riqueza tanto en el mercado, que siempre es «imperfecto» —imperfecto desde el punto de vista de la teoría económica, pero perfecto desde el de la práctica económica de quienes se llevan la parte del león—, como en el interior de la producción colectiva, en la empresa, es que los diferenciales en las retribuciones de los individuos —u otras unidades económicas— van mucho más allá que los diferenciales en sus contribuciones. No hay proporcionalidad entre unas y otras, salvo que tomemos como tal la relación entre una progresión aritmética —la que separa las distintas contribuciones, las productividades individuales— y una progresión geométrica —la que separa los ingresos—.

La escuela, una de cuyas funciones es preparar a los individuos para la aceptación de este orden de cosas como natural, no se limita a registrar las diferencias y asignar recompensas con un criterio de proporcionalidad. El diferencial que separa entre sí las recompensas alcanza de inmediato una amplitud mucho mayor que la del de las actuaciones que han conducido a ellas, y la misma distribución desigual de aquéllas altera la igualdad formal de partida facilitando el camino de unos y obstaculizando el de otros.

La condición fundamental subyacente al proceso es probablemente la división de los valores comunes entre los dos sistemas adultos referidos: la familia y la escuela. En este caso, el punto principal es una evaluación dividida del logro. Esto conlleva, por encima de todo, el hecho de admitir la justicia de conceder gratificaciones diferenciales según los diferentes niveles de logro, en la medida en que las oportunidades hayan sido repartidas equitativamente, así como la justicia de que estas gratificaciones den a los que tienen éxito oportunidades aún mayores. La clase de la escuela elemental parece encarnar fundamentalmente la virtud americana primordial de la igualdad de oportunidades, en el sentido de que pone el acento a la vez en la igualdad de partida y el logro diferencial [Parsons, 1976: 57].

Así entendida, la «igualdad de oportunidades» no es una simple «virtud americana» sino, virtud o vicio, una característica del mecanismo de apropiación y distribución de la riqueza en la sociedad capitalista. El aprendizaje de la virtud en las aulas pasa aquí por enseñar a los alumnos a perder de vista cualquier criterio, no ya de igualdad, sino incluso de proporcionalidad en lo que concierne a la distribución de las oportunidades de vida y el acceso a los bienes deseables.

LA CONCIENCIA ESTRATIFICADA

La relación entre educación y estratificación social es bien conocida —o por lo menos, ha sido abundantemente discutida— en lo que concierne a la asociación y las relaciones de causalidad entre una y otra en términos de distribución individual de las oportunidades escolares (años y tipo de educación) y sociales (status ocupacional), ingresos, etc.). No nos detendremos aquí en este aspecto, sino que vamos a centrarnos en el papel jugado por la escuela en la aceptación de esta estratificación y, en general, de las diferencias sociales a través de su propia estratificación interna.

Hay una forma obvia para el investigador, aunque opaca para la conciencia social, en que la escuela contribuye a esto. Presentando sus mecanismos y criterios de selección como producto lógico, científico e indiscutible de la estructura interna del saber, en singular, y de su transmisión, acostumbra a los alumnos a la idea de que su clasificación y jerarquización es punto menos que inevitable. De ahí a pensar que también lo son las diferencias de clase, ocupación, ingresos, prestigio y poder en la sociedad sólo hay un paso, y no importa mucho si lo han dado por sí solos los jóvenes o si sus profesores se esfuerzan por convencerles de que no valdrán en la sociedad ni más ni menos de lo que han demostrado valer en la escuela. Lo habitual es que ocurran las dos cosas.

Esta traslación de criterios y escalas de valor tiene su base en la fuerte asociación entre educación y posición social y en la importancia formal acordada a las credenciales educativas en el mercado del empleo. Que tal asociación se deba a una relación causal o a una tercera causa es ya otra cuestión. Aunque el debate continúa y no presenta visos de llegar a cerrarse, los resultados de la investigación apuntan hacia lo segundo, es decir, hacia la constatación de que un origen social adecuado es la causa tanto de una buena educación como de un buen destino social, aunque el primer efecto revierta a su vez sobre el segundo.

Pero, para el sentido común, las cosas no son tan evidentes, o lo evidente es lo contrario. Si, en general, todo el que logra una buena educación logra más adelante una buena posición social, parece sensato inferir que haya una relación de causa a efecto y que la dirección de la misma discurra de la primera hacia la segunda: *post hoc, ergo propter hoc*. Lo parece, pero no lo es, pues hasta los escolásticos sabían que lo que sucede después no es necesariamente consecuencia de lo que sucedió antes. Sin embargo, la apariencia es suficiente para dotar a las diferencias sociales de una legitimidad basada en las diferencias detectadas, o creadas, pero, en todo caso, debidamente acreditadas y santificadas por la escuela.

Lo que sucede en realidad es que la escuela produce esas diferencias. Al establecer una norma común para todos los alumnos, forzando al mismo tiempo, hasta donde le es posible, su capacidad y su disponibilidad para el trabajo escolar, genera necesariamente una diferenciación en torno al logro. Como, además, la norma se extrae de los que son la subcultura, el lenguaje, los valores, las pautas de conducta, la actitud ante la escuela y el horizonte educacional de

los grupos sociales privilegiados, el resultado consiste en gran medida en «elegir a los elegidos» (contribuyendo así a reproducir, no sólo la estructura de clases de la sociedad, sino también la pertenencia individual a la misma). Esta es

> la manera muy particular según la cual, la escuela primaria, confundiendo bajo el nombre de *normas* el ideal y el promedio, impone a todos como un *ideal* a realizar, los resultados *medios* de los niños de la burguesía. [...]
>
> A fin de cuentas, al *imponer* a todos los cursos escolares el universo social, el lenguaje, la historia de algunos y al *rechazar* todos los elementos que podrían permitir a los otros comprender su situación efectiva de clase, la escuela produce no solamente sus buenos alumnos, sino también, y sobre todo, sus cretinos [Baudelot y Establet, 1976: 182, 192].

Una vez lograda esa primera diferenciación, el mecanismo de estratificación pasa de consistir sólo en una selección cultural que sitúa a unos en ventaja y a otros en desventaja, a unos cómodamente instalados en la armonía entre su cultura de origen y la de la escuela y a otros atrapados y personalmente escindidos en la contradicción entre una y otra, a tomar la forma de una discriminación sistemática, cuando los alumnos son separados en ramas escolares diferentes para que se les transmitan saberes distintos y para ser sometidos a prácticas diversas (lo que no impide que, para quienes permanezcan en las ramas nobles a pesar de no proceder del origen social adecuado, persistan los mismos mecanismos que en la escuela común).

Este es el sentido último de la tan traída y llevada distinción entre «movilidad patrocinada» y «movilidad competitiva» (Turner, 1960). Se supone que el primer concepto responde a lo que son los sistemas escolares en los que se produce una segregación rápida o desde el primer momento entre los alumnos (el bachillerato y la formación profesional españoles antes de la Ley General de Educación de 1970 y los actuales sistemas escolares de los países centroeuropeos de lengua alemana, por ejemplo) y el segundo a los sistemas comprensivos en los que todos los alumnos se mantienen largo tiempo juntos (el sistema español después de la citada Ley, y más con las reformas en ciernes, o las escuelas comprensivas de los países anglosajones, también como ejemplos). En el primer caso, la sociedad selecciona desde el primer momento a quienes gozarán de las mejores oportunidades escolares y sociales; en el segundo, deja que la selección tenga lugar a partir de los alumnos mismos y a través de una prolongada competencia entre ellos. Naturalmente, el primer procedimiento correspondería a una sociedad más tradicional, cerra-

da y clasista, y el segundo a una sociedad más moderna, abierta y meritocrática. En realidad, la diferencia consiste simplemente en que, en los sistemas escolares de «patrocinio», la sociedad, o los grupos que detentan mayor poder en ella, declaran manifiestamente sus propósitos y los persiguen sin tapujos en el terreno de la educación; en cambio, en el segundo, se recurre al subterfugio de presentar como una competición limpia lo que realmente es una competición amañada, en la que unos parten con notable ventaja respecto de los otros. La primera variante es más segura, pero genera descontento en los manifiestamente excluidos; la segunda presenta el riesgo de que no haya garantías totales para los que deben lograr el éxito ni obstáculos insalvables para los que no deberían hacerlo, pero tiene a su favor una gran capacidad de fomentar el consenso social tanto en torno a la escuela como en torno a la estructura de la sociedad en su conjunto.

La estratificación social se manifiesta también como una clasificación jerárquica de los saberes. Los niños aprenden desde el principio que hay saberes nobles y otros que no lo son tanto, que las matemáticas o las lenguas clásicas tienen más valor que los talleres de metal o madera. Esta jerarquía está presente de diversas formas: desde la importancia cultural que se les acuerda hasta su peso relativo en la evaluación global o su lugar en el horario escolar, pasando por las facetas sociales a que se asocian, el profesorado distinto que los imparte, etc. Esta jerarquía de los saberes, más o menos cercana o distinta a la que los ordena en los distintos medios sociales de origen de los alumnos, es implícitamente una calificación y un dictamen sobre la cultura a la que pertenecen y, por tanto, sobre ellos mismos. Cuando son separados unos de otros para ser conducidos a diversas ramas de la enseñanza, la que les toca sanciona oficialmente la medida de su valor personal según la escuela.

La jerarquización no alcanza solamente a los contenidos de las diversas ramas de la enseñanza, sino también a los métodos por los que son transmitidos y adquiridos. Así, al analizar las secciones de la enseñanza secundaria en Francia, Baudelot y Establet (1976) encontraron, en general, dos orientaciones pedagógicas diametrialmente opuestas: propedéutica y de tradición jesuita la una, basada en el logro, la emulación personal, la superación, el culto al libro; sedicentemente «progresiva» y «concreta» la otra, apoyada en la repetición, en la organización del contenido en círculos concéntricos, en una cierta adaptación pasiva al alumno, o sea a las diferencias entre

los alumnos, y en la inercia. Los dictados, los ejercicios de cálculo aritmético, el aprendizaje memorístico, tan propios de las clases que conducen hacia la formación profesional y el trabajo, representan una relación pasiva con el saber y una actitud meramente receptiva ante la ideología. Las redacciones y disertaciones, los problemas matemáticos, la interpretación y el debate, típicos de las clases preparatorias para la secundaria académica y los estudios superiores, expresan y propician una relación parcialmente activa con el conocimiento y una actitud, si no creativa, al menos manipulativa ante la ideología.

Tanguy (1985) ha señalado algo muy parecido al comparar la organización de los horarios, la distribución del tiempo entre las materias y las formas de trabajo escolar en la secundaria académica y la profesional, estimulando la primera una relación personalmente directa y creativa con el conocimiento escolar y la segunda una relación subordinada, mediatizada siempre por la presencia y la autoridad del enseñante. Anyon (1980) ha mostrado también las diferencias existentes entre centros del mismo nivel y rama pero con distintos públicos de clase obrera, clase media, profesionales acomodados y de élite.

Esto matiza lo que hemos afirmado respecto de las relaciones sociales de la educación en general, y en particular lo planteado en el capítulo anterior en torno a la relación del alumno con el producto y el proceso de su trabajo escolar, pero no hay razón para alarmarse. El paradigma de la socialización escolar para el trabajo asalariado es la educación obligatoria y común y, por supuesto, la formación profesional. Pero no todos se conforman con tan poco.

A medida que se asciende de nivel en el aparato educativo, la relación del estudiante con el contenido y el método de su trabajo se vuelve más flexible. Si al comienzo sólo había una enseñanza común y materias obligatorias, al acercarse al final se puede optar entre distintas ramas y carreras y cobra mayor importancia interna la opcionalidad. Aunque sea siempre dentro de un orden, los ejercicios repetitivos son sustituidos por tareas más creativas, el libro de texto por múltiples libros de consulta, el adoctrinamiento por la discusión, el trabajo bajo la mirada vigilante del maestro por la actividad personal, la sumisión por la iniciativa. Pero es que, los que para entonces permanecen en al sistema escolar, no van ya encaminados hacia las posiciones subordinadas en la organización de la producción.

Los grupos sociales privilegiados tienen también la oportunidad de escapar relativamente a los males comunes de la escuela común mediante el recurso a los centros privados e incluso monopolizando de hecho algunos centros públicos que se presten a ello por su ubicación sociogeográfica, ya que las clases y otros grupos sociales no se distribuyen de manera homogénea en el espacio. Además, es altamente probable que, extendiendo los valores y pautas de conducta propios de su particular experiencia en el trabajo —en el que gozan de mayor autonomía, libertad de iniciativa, etc.— a otras facetas de la vida social, entre ellas a su idea sobre la educación que quieren para sus hijos, los padres pertenecientes a estos grupos reclamen una pedagogía más abierta, bien sea por un mero deslizamiento pasivo de tales valores y pautas de una esfera a otra, bien por una razonable opción en función del tipo de trabajo que se supone desempeñarán mañana, bien por ambas cosas. Nacer en la familia adecuada no es sólo cuestión de ingresos.

La escuela, pues, produce y reproduce la estratificación social, por su realidad interior y por sus efectos, en un doble sentido. Primero, porque diferencia previamente a su público de acuerdo con las exigencias estratificadoras de la sociedad como punto de destino. Contribuye, así, a producir y reproducir la existencia de clases sociales, grupos ocupacionales y otras categorías en las que está escindida la sociedad. Segundo, porque distribuye a los individuos entre los distintos estratos escolares o los lanza hacia diversos estratos sociales de acuerdo con la división ya existente en la sociedad como punto de partida, es decir, porque tiende a enviarlos al mismo lugar de donde vienen haciéndoles seguir el recorrido educativo comparativamente más acorde con sus extremos ya conocidos. Contribuye así, también, a reproducir generacionalmente la pertenencia social de los individuos, es decir, a convertir el origen social en destino social. Ciertamente, sus méritos prestidigitadores no residen en este dejar las cosas como están, lo que no parece demasiado difícil, sino en lograr que, en el camino, todos se conviertan a la fe meritocrática y den por bueno lo sucedido.

EL PROCESO DE DISUASION

Lo que desde la perspectiva del largo plazo y los grandes agregados de categorías sociales aparece de un modo, bien puede aparecer de otro desde el punto de vista de la experiencia personal vivida. Este es el caso del proceso de exclusión y selección en la escuela. Si desde la primera perspectiva citada lo hace como un proceso de reproducción social, desde la segunda se presenta como éxito o fracaso personal.

La ideología escolar de la igualdad de oportunidades ha estado desde los orígenes de la escolarización de masas, y lo sigue estando hoy por hoy, asociada a una economía de la escasez. Puesto que lo que está en juego no es la educación por sí misma, sobre la cual bien podría predicarse y ser aceptado por la mayoría que debe ser igual para todos, conducir a los mismos resultados en términos de desarrollo personal y acceso a la cultura; puesto que no es esto, sino el acceso a las posiciones sociales más deseables —lo que convierte el juego en un litigio—, se acepta con naturalidad la aplicación a la escuela de la vieja máxima evangélica: muchos serán los llamados, pero pocos los elegidos.

Esto podría ser visto por todos los rechazados como una forma de exclusión, pero la escuela y la ideología meritocrática que la rodea son notablemente eficaces en la empresa de presentarlo como el simple resultado final del conjunto de las actuaciones personales. Tratando a todos de manera formalmente igual e individualizando pruebas, mediciones, veredictos y sentencias —aunque aquí la sentencia suela ser anterior al veredicto, como en la justicia de la Reina Roja—, la escuela consigue que cada cual se sienta único responsable de su suerte. Puede que ésta estuviera echada de antemano, pero, al igual que, en el mito de Er, Dios era inocente y las pobres almas responsables de un destino previamente decidido pero para ellas desconocido, aquí el individuo es el único responsable de su logro escolar y sus subsiguientes oportunidades sociales, puesto que la escuela es, por definición, inocente.

> Hay suficientes escalones como para que cada cual pueda subir unos pocos. Los grados escolares son bastante sencillos al principio en los países ricos, superándolos casi todos. Cuando el camino se ha hecho difícil, ya se ha aprendido la lección: hay igualdad de oportunidades, pero simplemente todos los hombres no son iguales. La escalera laboral funciona de la misma manera. Excepto aquellos que no se desenvolvieron bien en la escuela, todos los demas suben algún que otro peldaño. Después los rellanos ya duran más tiempo. La gente comienza a envejecer. Ya no importa tanto como antes [Reimer, 1973: 64].

El recuento global de los cadáveres que la escuela deja en el

camino —cadáveres simbólicos, claro, aunque también alguno real— es espectacular, pero a él se llega como resultado de un lento goteo. Este año repiten cinco estudiantes del grupo, el pasado tuvieron que hacerlo cuatro y al próximo serán tres. Uno, con buenas notas en las otras materias, se ha atascado en las matemáticas; otro, que era bueno en matemáticas, no pudo con la física; a un tercero le fue bien en ambas, pero no tuvo suerte con el latín o la historia. Cada caso aparece como una específica combinación de éxitos y fracasos parciales, fortalezas y debilidades, logros e insuficiencias. El resultado final es la exclusión, pero la dispersión casuística refuerza la idea de que se trata de problemas individuales, de que la escuela no puede ser proclamada culpable.

Después de todo, si unos no lo consiguen, debe ser responsabilidad suya cuando otros han podido hacerlo. En el fondo, se espera de todos, y en especial de los primeros, que asuman lo que R.H. Tawney llamaba «la filosofía del renacuajo», según la cual estos simpáticos bichitos deberían aceptar su habitual negra suerte porque algunos entre ellos llegarán a convertirse en ranas.

La gran empresa de selección puede ser llevada a cabo por la escuela mediante la paulatina eliminación de los no elegibles, pero a menudo no hace falta llegar a ello. El mecanismo puede funcionar también a la manera del «enfriamiento» de las expectativas personales descrito por Clark (1960). Cuando ante el alumno se acumulan los pequeños fracasos, las indicaciones de que no va a conseguir ir mucho más lejos, llega el momento de retirarse discretamente y sin escándalo. Por añadidura, los imperativos de salud del propio ego es probable que aconsejen ofrecerse a sí mismo y a los demás cualquier explicación distinta de la real, de modo que cada cual carga con su cruz interior y procura que no la vean los otros; la suma de estas actitudes bien puede ayudar a que nadie vea otro problema que el suyo, es decir, a que el conjunto de exclusiones o «fracasos» individuales se resista a ser percibido como un problema social.

La propia experiencia del avance escolar redunda en la interiorización de los fracasos escolar y social. Si se pudo pasar los primeros cursos, está claro que, si no se puede con los siguientes, es culpa del alumno, pues la escuela ya ha demostrado que no tenía nada en contra suya. Si se podía avanzar en la escuela, también se podrá avanzar en la sociedad, luego si no lo hacemos debe ser porque en algún momento hemos comenzado a fallar, a no hacer lo que debíamos o a hacer lo que no debíamos. Por lo demás, puesto que casi

todo el mundo ha llegado en la escuela bastante más lejos que sus progenitores, casi todo el mundo ha experimentado ya, en una versión perversa de los deseos de Andy Warhol, su media hora de movilidad social —y ascendente—.

8. LAS CONTRADICCIONES DE LA RELACION ENTRE ESCUELA Y TRABAJO

La forma en que hemos presentado el papel de la escuela en la socialización para el trabajo asalariado responde más a una lógica estructural, deductiva e inductiva a la vez, apoyada de manera genérica en la evidencia empírica, que a un análisis pormenorizado del funcionamiento real de sistemas escolares o contextos educativos concretos. De ella podría, tal vez, deducirse una imagen de la escuela como un mecanismo de relojería que cumple a la perfección sus funciones, sean éstas declaradamente manifiestas o trabajosamente detectadas como latentes. En realidad, estas funciones sólo se desarrollan acompañadas de una serie de conflictos, mediaciones, disfunciones y procesos entrópicos.

Sin embargo, el reconocimiento de esto, esencial para un análisis de la educación ubicado de manera más precisa en unas coordenadas de tiempo y espacio —es decir, históricas—, no debe conducir a una relativización obsoluta de las conclusiones del análisis estructural ni, mucho menos, a la puesta en un plano de igualdad de éste y las observaciones aisladas, de las relaciones sociales generales de la educación y los procesos concretos de interacción individual. No hay ni puede haber una división de tareas entre un análisis estructural, teórico, «macro», etc., que se dedicaría al estudio de los sistemas pero sería incapaz de descender al aquí y ahora de los procesos sociales vivos, y un análisis fenomenológico, empírico, «micro», etc., que daría cuenta de los procesos concretos pero sin consecuencias fuera de su ámbito de estudio.

Las contradicciones, los conflictos, las distorsiones en la realización por la escuela de sus funciones sociales pueden y deben ser también analizadas en términos estructurales. En primer lugar, porque es en las mismas relaciones estructurales donde se encuentran principalmente sus raíces. En segundo lugar, porque es en el complejo entramado que éstas forman, la estructura social misma, donde cobran sentido. Y, en tercer lugar, porque la incardinación de la

actividad individual en las tendencias y contratendencias estructurales es lo que hace de ella algo más que una insignificante gota de agua en un errático océano social. Por lo demás, aquí, como en otros terrenos, el análisis estructural no sustituye a los estudios más sistemáticos y detallados de la evidencia empírica, pero, ciertamente, es el que les proporciona un marco conceptual e interpretativo.

En gran medida, la escolarización universal ha sido un instrumento para suprimir o, al menos, mitigar y desactivar las grandes contradicciones y fuentes potenciales de conflicto de la sociedad, cuyos escenarios fundamentales eran y son los campos de la economía y de la política pública. A esta empresa no le ha faltado el éxito, pero éste ha sido logrado en buena parte, más que suprimiendo o ahogando las contradicciones existentes, desplazándolas a nuevos terrenos y dándoles nuevas formas, o haciendo surgir nuevas fuentes de conflicto.

La forma adoptada por la escuela de masas ha supuesto también abordar de manera homogénea un haz de posibilidades heterogéneo. Ni el público que acude a las aulas lo hace en la misma disposición, con las mismas expectativas, etc., ni los lugares de la estructura ocupacional a que están destinados sus miembros individuales plantean los mismos requerimientos. En cierto modo, puede decirse que la escuela ha hecho abstracción de la complejidad social, sentando así las bases para todo género de desajustes, disfunciones y fricciones.

Por otra parte, la institución escolar ha llegado a convertirse en un pesado aparato que, en sí mismo, constituye ya un subsistema social de gran importancia. Como tal, goza de una relativa autonomía y presenta su propia lógica, derivadas ambas de las especificidades de su función, su público y su gestión por un cuerpo semiprofesional con intereses, expectativas y valores propios. No cabe, pues, pensar la escuela como un mero instrumento pasivo en manos y al servicio del Estado, el capital o cualquier otro poder externo.

Finalmente, aunque podamos caracterizar a la escuela, en general, como una institución que persigue modelar a las personas, no es posible ignorar que éstas no son simples materias primas o productos semitransformados de los que puede hacerse cualquier cosa, como sugiere la metáfora de la *tabula rasa*. Se trata, por el contrario, de seres humanos, dotados de inteligencia y voluntad, cuyos deseos, preferencias, aversiones, expectativas, experiencias, etc. se traducen en respuestas individuales y grupales a los imperativos de la institución, con el desenlace final de que los resultados obtenidos por ésta

no pueden llegar jamás a coincidir enteramente con sus designios iniciales.

A continuación analizaremos las que se presentan como fuentes más importantes de estas contradicciones y conflictos. En primer término, la contradicción entre la persistencia de diversos modos de producción en la sociedad y la configuración de la escuela al servicio de tan solo uno de ellos. Después, la contradicción entre las lógicas distintas que presiden la esfera del Estado, en la que está integrada la escuela, y la esfera de la economía, a la que pretende servir. Más tarde, la contradicción entre los desarrollos contrapuestos de la cualificación del trabajo y la cualificación de los trabajadores. Por último, el conflicto entre los patrones culturales y modelos de vida auspiciados por la escuela y los patrones culturales y proyectos personales de su público diverso.

MODOS DE PRODUCCION SOCIAL Y EDUCACION

En el fragor del proceso de industrialización y la resistencia al mismo, la escuela adoptó como norte la preparación de niños y jóvenes para constituir una mano de obra asalariada dispuesta, dócil y manejable. Probablemente la idea de la desaparición de la pequeña burguesía, o sea del trabajo autónomo para el mercado, no fue simplemente una deducción de la teoría económica marxiana, sino también un componente de la visión del futuro de los reformadores de la escuela en ese período. Por otra parte, la economía política y la teoría económica llegaron casi a convencernos de que no existe otro trabajo que el trabajo remunerado, reduciendo todo lo demás al cajón de sastre de la vida privada, al ocio y el consumo o, como mucho, a la rúbrica insignificante de las «tareas».

Las cosas han sido siempre y son muy distintas. A pesar del crecimiento sostenido del trabajo asalariado en términos absolutos y como proporción respecto del conjunto de la población activa o de la población global, el trabajo por cuenta propia se ha mantenido como un sector importante de la economía (Fernández Enguita, 1987b, 1988d). En un país como España representa hoy, oficialmente, algo más de la cuarta parte de la población activa registrada. En algunos países más industrializados y/o terciarizados que el nuestro representa una proporción menor, pero en la mayor parte de las economías nacionales del sistema capitalista mundial supone una proporción mucho mayor. Por añadidura, en el último decenio se ha registrado una cierta recuperación de su posición relativa en las economías avanzadas, probablemente como efecto de multiples causas: como respuesta al escaso crecimiento de los empleos asalariados; como resultado de una estrategia de desconcentración por parte de las grandes empresas que les permite librarse de la legislación laboral y la capacidad colectiva de negociación de las organizaciones sindicales, disminuir los riesgos y ganar flexibilidad; como aprovechamiento de una posibilidad abierta, en terrenos en los que antes no existía, por algunos recientes desarrollos tecnológicos; como forma de escapar del trabajo asalariado; en fin, como efecto buscado por las políticas públicas de empleo. Además, podemos apostar porque el trabajo por cuenta propia representa un sector sensiblemente mayor, en términos absolutos y relativos, de lo que expresan las estadísticas de empleo. La razón es muy simple: la llamada economía sumergida ha llegado a suponer una porción importante y creciente de toda economía nacional, y el trabajo por cuenta propia es el trabajo sumergible y sumergido por excelencia.

La relativización de la importancia cuantitativa del trabajo asalariado resulta mucho mayor si evitamos confundir la economía en general con la esfera de las relaciones monetarias y, por consiguiente, el trabajo en su conjunto con el trabajo remunerado. Las unidades domésticas obtienen una parte importante de lo que consumen, sean bienes o servicios, mediante la compraventa en el mercado o a través de las transferencias en especie procedentes del sector público; pero también obtienen otra parte, no menos importante, produciéndola directamente. El trabajo doméstico —cuyo componente principal, pero no el único, es el del ama de casa— es ignorado por las macromagnitudes asociadas a conceptos como «población activa», «renta nacional», «producto interior bruto», etc. pero representa un número de horas visiblemente superior al que supone el trabajo remunerado. Porque no sólo gran parte de las necesidades de la población son directamente satisfechas por medios creados en las unidades domésticas —hoy fundamentalmente servicios, pero también algunos bienes—, sino que una parte muy sustancial de los bienes adquiridos fuera de la esfera doméstica necesitan de una reelaboración final en ésta para su consumo o uso. La reducción ideológica del trabajo a sus formas remuneradas ha reforzado la posición de los varones en la relación entre los géneros y no cabe duda de que ha facilitado el

trabajo de los estadísticos, pero ha relegado injustamente a las amas de casa al limbo de la «no actividad», ha llevado a ignorar el trabajo no remunerado de los trabajadores remunerados y ha supuesto una tergiversación de la realidad económica.

Hay que preguntarse, entonces, en qué medida una escuela modelada a partir de la consideración de una sola forma de trabajo, el trabajo asalariado, ha podido y puede servir para socializar a toda una población llamada a desarrollar distintas formas de actividad laboral.

La ética protestante ha estado tan omnipresente en Europa y los Estados Unidos a lo largo del último siglo que es difícil ver que no hay una serie única y consistente de valores sobre el trabajo que acompañe o deba acompañar a toda incorporación al mismo. El hecho de que las escuelas hayan sido modeladas para inculcar a muchos niños hábitos como la puntualidad, la velocidad, el no distraerse de las tareas y la laboriosidad se debe a la creencia común de que estos valores son las normas que deberían gobernar la conducta de toda actividad laboral —desde la agricultura familiar hasta la investigación en un laboratorio, pasando por la cadena de montaje—. Pero esta creencia es errónea; las normas de trabajo apropiadas para una sociedad ampliamente agraria son a menudo disfuncionales cuando se aplican a un contexto industrial urbano [Feinberg y Rosemont, 1975: 69].

Sustituir las conductas, las actitudes y los valores adecuados para la sociedad agraria por otros adecuados para la sociedad industrial fue precisamente, como esperamos haber mostrado a estas alturas, el objetivo principal de la escuela. La cuestión, ahora, es en qué posición se sitúa una fuerza de trabajo formada para el empleo asalariado ante las formas autónomas de producción todavía existentes, incluso si se han visto modificadas por su contacto con el modo de producción capitalista. Comentaremos simplemente algunos aspectos relativos a dos tipos de trabajo, el agrícola y el industrial o de servicios autónomos.

Se ha insistido lo suficiente, en esta obra y fuera de ella, en que las escuelas generan hábitos de puntualidad y regularidad en el trabajo. La otra cara de esta moneda es que no debe haber trabajo antes ni después de las horas marcadas. Esto no es sino un aspecto de la orientación del trabajo hacia el tiempo, de su configuración como trabajo abstracto. Sin embargo, este tipo de actitudes, que resultan altamente funcionales para el trabajo asalariado en la industria y los servicios —y se extienden al trabajo asalariado agrícola—, serían altamente disfuncionales aplicadas al trabajo agrario independiente.

Para la buena marcha de una explotación campesina resulta indiferente que el agricultor independiente comienze su jornada a las cinco o a las ocho de la mañana, siempre que disponga de suficiente tiempo con luz natural, así como que interrumpa o no y durante más o menos tiempo su jornada de trabajo o se tome una jornada de asueto en medio de la semana, siempre que el tiempo de trabajo total no sea menos del necesario para realizar las tareas. Sin embargo, tendría consecuencias desastrosas que, llegadas las cinco o las seis de la tarde, abandonara el trabajo en el estado en que estuviera, que se negase a trabajar en días festivos cuando se requiere una realización inmediata de ciertas tareas o que se tomase las vacaciones de acuerdo con la temporada de playa sin atender a los ciclos de la cosecha, la siembra, etcétera. Si el trabajo del obrero fabril o el oficinista requiere puntualidad y regularidad entre las horas que se establecen como de comienzo y término de la jornada, el trabajo del agricultor exige perseverancia hasta que la tarea ha sido completamente terminada y disposición a realizarla en el momento en que es necesario y posible hacerlo.

Lo que niños y jóvenes futuros agricultores aprenden en la escuela, sin embargo, es a empezar y terminar de trabajar cuando suenan el timbre o la campanilla, a organizar su calendario laboral de acuerdo con la disposición invariable de los días hábiles y festivos, etc., además de, probablemente, a no trabajar cuando no están bajo la vigilancia del profesor. La escuela, por consiguiente —al menos en su forma actual— resulta disfuncional en relación al trabajo agrícola independiente.

La adecuación no parece mejor en relación al trabajo por cuenta propia en un contexto urbano, es decir, al trabajo autónomo en los sectores secundario y terciario. En parte, por las mismas razones que en el caso del campesinado independiente; pero sólo en parte, pues el trabajador autónomo de la industria y los servicios no se encuentra sometido a los imperativos del ciclo agrícola, las variaciones meteorológicas y otros determinantes, fuera de su alcance, que condicionan al campesino. En contrapartida, el trabajo por cuenta propia en un contexto urbano requiere capacidades de iniciativa, ejercicio de la autonomía, creatividad, adopción de decisiones, etc. que no hacen falta en el trabajo asalariado en general —salvo en los niveles superiores de la jerarquía organizativa— y sólo se necesitan moderadamente en el trabajo agrícola. La escuela, como hemos visto, no proporciona ni estimula precisamente este tipo de capacidades, sino

justamente las opuestas. Véase, por ejemplo, lo que aconsejaba un dirigente gremial a los candidatos a oficiales:

Las fuerzas morales son mucho más poderosas en la vida de lo que creéis. ¡Preguntad a la gente que ha alcanzado el éxito qué medios ha empleado! ¡Observad a los maestros que fueron, como vosotros, modestos aprendices y son hoy ciudadanos honrados por todos!

Actividad perseverante y deseo constante de perfeccionarse.

Gestión consciente de sus negocios y ofrecer los mejores cuidados a su clientela.

Honestidad, economía, sobriedad y orden en el taller, en la tienda y en el hogar:

He aquí los secretos del éxito en la vida artesanal.

¿Por qué no ibais a hacer vosotros como ellos? ¡Marchando tras sus huellas llegaréis a vuestro objetivo: *la maestría y la independencia en vuestro oficio*! [Zarca, 1986: 217].

Perseverancia, autoperfeccionamiento, gestión consciente, honestidad y economía sólo podían ser predicadas como virtudes para quienes iban a incorporarse a una condición de autonomía en el trabajo. Cualquiera de esas virtudes podría ser predicada en un sermón dominical para todos los trabajadores, pero para los asalariados se imponen, simplemente, a través de la reglamentación estricta de su trabajo.

Algo parecido ocurre en relación a la esfera y el modo de producción domésticos. Si consideramos que éste no solamente engloba las tradicionalmente denominadas tareas domésticas, es decir, el trabajo de las amas de casa, sino todo lo que la gente hace para su propio consumo —considerando como unidad de consumo la unidad doméstica, esto es, el hogar como conjunto de recursos puestos en común—, lo que incluye desde la preparación de una comida hasta la gestión de un presupuesto familiar, pasando por conducir un automóvil, cuidar de un niño o planear unas vacaciones, no es difícil concluir que la escuela ha soslayado cualquier tipo de formación o socialización específica para este tipo de trabajo —excepto las tristemente famosas «Labores del hogar» o la «Economía doméstica» del curriculum de algunos sistemas escolares—.

Tradicionalmente, las destrezas y capacidades, así como las disposiciones y valores necesarios para este tipo de trabajo han sido el objeto de la socialización de las niñas —y, secundariamente, de los niños, aunque en otras tareas— en el seno de la familia. Sin embargo, los rápidos y espectaculares cambios en las condiciones y formas de

vida producidos por la industrialización, la urbanización, el despliegue de aparataje doméstico y el desarrollo de nuevas necesidades han vuelto obsoleta esta vida tradicional de aprendizaje. Sobre todo en el terreno propiamente cognitivo, las nuevas destrezas y capacidades necesarias ya no pueden ser transmitidas de generación en generación precisamente por eso, porque son nuevas y no una herencia cultural tal vez de siglos. Sin embargo, la escuela, a la que se ha confiado la educación en otros terrenos sustituyendo también a otras viejas formas de aprendizaje —por ejemplo, en la cualificación para el trabajo o el adoctrinamiento religioso, antes desarrollados en las mismas familias como unidades productivas, las organizaciones gremiales o las Iglesias—, no se ha ocupado paralelamente de las necesidades creadas por los cambios en la vida doméstica (Fernández Enguita, 1988c).

El énfasis que la escuela pone en el sometimiento de los alumnos a rutinas alejadas de sus centros de interés ha facilitado todo esto, pues, como tal, la mejor rutina es la que no tiene otra justificación ni proyección que ella misma. La indiferencia hacia el contenido concreto del trabajo escolar de que hacen gala los profesores e, inducidos a ello, los alumnos, posibilita no preguntarse sobre la relevancia de lo aprendido o, lo que es lo mismo, no interrogarse sobre qué sería relevante aprender. La vieja admonición según la cual la escuela está separada de la vida puede ser interpretada en esta clave, pues, aunque no cabe dudar que la escuela prepara para la incorporación al trabajo asalariado —la forma fundamental de trabajo en nuestro restringido concepto de la economía— y a la vida política —tal como es, si bien no tal como algunos desearíamos que fuera—, tampoco cabe hacerlo de que el resto de la vida social cae en gran parte fuera de su horizonte.

Por otra parte, el trabajo doméstico tiene en común con el trabajo por cuenta propia para el mercado el amplio grado de autonomía que ofrece a quien lo desempeña. Esto no quiere decir que sea un trabajo que se distinga por su creatividad —que no lo es —, sino simplemente que la eficacia y el rendimiento del mismo dependen en gran medida de la iniciativa del trabajador, de su capacidad de tomar decisiones y de resolver problemas complejos o hacer frente a situaciones imprevistas, aunque se desenvuelvan dentro del restringido ámbito de la cotidianeidad. La escuela, como hemos visto, no prepara para esto.

Incluso en el ámbito mismo del trabajo asalariado se desarrollan

tendencias que hacen dudar de la adecuación de la socialización escolar. Las formas tradicionales de organización jerárquica de la producción están siendo hoy parcialmente sustituidas por las genéricamente denominadas «nuevas formas de organización del trabajo». Nada permite augurar que esto signifique una inversión de las tendencias anteriores, pero se trata, en todo caso, de un fenómeno de suficiente alcance como para ser tomado en consideración. La división manufacturera del trabajo, el taylorismo y el fordismo, así como el conjunto de sus remedos a pequeña escala, resultaban apropiados en un contexto de mercados estables, consumo indiferenciado de masas y posibilidad de planificación económica a largo plazo. La inestabilidad de los costes laborales y de las materias primas, el carácter inseguro de los mercados, la diversificación de las preferencias de los consumidores y los mismos cuellos de botella técnicos de la gran producción en serie han modificado el viejo panorama ya familiar. Numerosas empresas necesitan hoy apostar por sistemas de producción más flexibles para los que no resulta viable el mismo tipo de organización.

Si las características del viejo modelo de organización de la producción podrían sintetizarse en la producción de grandes series, la maquinaria y el instrumental de tipo específico, la mano de obra poco o nada cualificada y un sistema de dirección vertical, las del nuevo podrían serlo exactamente en los términos inversos: producción de pequeñas series o a pedido, maquinaria universal, mano de obra altamente cualificada y sistemas participativos de gestión (Piore y Sabel, 1984). Puede comprenderse fácilmente que unas y otras características no son discrecionalmente intercambiables de un modelo a otro, sino que van estrechamente asociadas. Por ceñirnos al nuevo modelo, la producción de pequeñas series o por encargo requiere maquinaria e instrumental universales, pues no sería sensato realizar grandes inversiones en un capital fijo cuya utilidad no estaría asegurada más allá de ellas; la producción de pequeñas series o por unidades supone, por otra parte, un mercado cambiante al que hay que responder velozmente, por lo que el sistema de dirección vertical, en el que todas las decisiones quedan en manos de la dirección, debe ser sustituido por una descentralización de éstas que acorte el período que media entre el diseño y la puesta en marcha de la fabricación; la variación en los productos, la maquinaria universal y la descentralización de las decisiones, en fin, requieren una fuerza de trabajo altamente cualificada, capaz de actuar por sí misma en su

esfera de autonomía y de ejercer la iniciativa (Fernández Enguita, 1986a).

Resulta claro que la escuela no aporta a los futuros trabajadores las características no cognitivas que pueden llegar a esperarse de ellos —y dudoso que aporte las cognitivas—. Incluso si hoy empieza a oírse hablar en el mundo de la enseñanza de la «educación para la iniciativa» —iniciativa que, curiosamente o no tanto, parece restringirse al trabajo por cuenta propia, sin incluir su ejercicio en la producción organizada, vale decir la participación en la empresa—, ya es algo tarde para quienes han abandonado las aulas, que son la población ocupada o simplemente activa y serán durante mucho tiempo la mayoría de la misma.

LAS LOGICAS CONTRAPUESTAS EN LA ESCUELA Y EL TRABAJO

La caracterización que hemos hecho de la socialización para el trabajo asalariado como función de la escuela encaja bien con la caracterización de nuestra sociedad como una sociedad capitalista. Sin embargo, nuestra sociedad no es sólo capitalista; también es democrática. Bowles y Gintis (1983, 1986) proponen considerar la sociedad como un todo constituido por tres esferas diferenciadas: la economía, el Estado y la familia.

> Cada una de estas tres esferas es capaz de sostener relaciones distintas de dominio y subordinación. Así pues, caracterizamos la esfera de la producción capitalista como la esfera del dominio del capital sobre el trabajo, y la familia como la esfera del dominio de los hombres sobre las mujeres. Por contraste, el Estado, en su forma liberal democrática, aunque es central para la reproducción de las relaciones de dominio y subordinación en la familia y la economía, no es en sí mismo necesariamente una esfera de dominio [Bowles y Gintis, 1983: 13].

Estas tres esferas presentan distintos principios y diferentes lógicas de funcionamiento que se traducen en prácticas políticas contrapuestas:

> Las prácticas políticas en la esfera de la producción capitalista se caracterizan por los *derechos de que se inviste a la propiedad*, de modo que los derechos son ejercidos por los individuos sólo en la medida en que poseen propiedades o representan a quienes las poseen. Por el contrario, las prácticas

políticas en el Estado democrático liberal se caracterizan por los *derechos otorgados a las personas*, según los cuales todos los individuos, como ciudadanos, pueden participar igualmente, aunque de forma indirecta, a través de representantes, en las decisiones estatales. De nuevo por el contrario, la esfera familiar se caracteriza por los *derechos otorgados a los varones adultos* para controlar el trabajo y la reproducción de las mujeres [*Ibid.*: 16].

De aquí deducen los autores el carácter contradictorio de la ubicación social de la escuela o, si se prefiere, de su articulación con el trabajo. Permítasenos una última cita:

La contradicción central de los sistemas educativos de las sociedades de capitalismo avanzado se deriva de dos aspectos de su localización en la totalidad social. Primero: forma generalmente un subsistema de la esfera del Estado y, por tanto, está directamente sujeto al principio de los derechos otorgados a la persona. Segundo: la educación desempeña un papel central en la reproducción de la estructura política del proceso de producción capitalista, que a su vez está legitimado en los términos de los derechos otorgados a la propiedad. Así pues, la educación está directamente involucrada en la articulación contradictoria de la dicotomía propiedad/persona: la educación reproduce los derechos de la propiedad, mientras que está en sí misma organizada en los términos de los derechos de las personas [*Ibid.*: 20].

Este análisis, ciertamente brillante, no puede ser aceptado al pie de la letra, aunque constituye un sugestivo punto de partida para el análisis de las contradicciones de la educación. No puede ser tomado al pie de la letra porque reduce tanto la esfera económica como la política a una de sus partes componentes. Bowles y Gintis tienen razón al señalar que la esfera económica está organizada en torno a los derechos de la propiedad y que esto explica la asimetría en las relaciones entre capitalistas y asalariados. Sin embargo, se deslizan insensiblemente del concepto de proceso de producción capitalista —la organización capitalista del trabajo— al de la esfera económica en su conjunto, y entonces la generalización resulta abusiva.

La organización en torno a los derechos de la propiedad no supone por sí misma dominio ni subordinación. La producción capitalista no es toda la producción, ni la producción es toda la economía. Fuera de aquélla, tanto en la producción autónoma —la producción directa para el mercado por trabajadores que son propietarios de sus medios de producción— como en las subesferas distintas de la circulación —donde los propietarios se relacionan entre sí como iguales por el hecho de serlo— y el consumo —donde el individuo o cualquier otra unidad económica sólo se relacionan con el objeto que va a satisfacer sus necesidades, y lo hacen libremente debido también al hecho de que es su propiedad—, no existen necesariamente relaciones de dominio y subordinación —aunque pueden existir, pues puede haber explotación a través del mercado (Chevalier, 1983; Roemer, 1982; Wright, 1985) y, obviamente, dominio y subordinación en el consumo a través de las relaciones de poder patriarcales (Durán, 1988)—.

Por otra parte, reducen el Estado a su componente democrático —la igualdad de derechos, el sufragio universal, etc.— olvidando que también es una maquinaria vertical y jerárquicamente organizada y, en sí mismo, un modo de producción (Fernández Enguita, 1988d). Estos dos principios distintos, democrático y liberal frente a burocrático y autoritario, pueden considerarse reflejados en dicotomías como la formada por el Estado como forma de representación política y como aparato de producción o la que constituyen el poder legislativo y el poder ejecutivo (Fernández Enguita, 1985b, 1988c).

Aclarado esto sí puede aceptarse que la economía es sobre todo autoritaria y el Estado liberal es sobre todo democrático, es decir, que cada una de estas lógicas respectivas domina a la otra en el interior de la esfera correspondiente. En la economía, porque la producción domina sobre la circulación y el cambio y la producción capitalista es la mayor parte de la producción —y la burocrática o del sector público se asemeja a ella casi como un huevo a otro—. En la política, porque, si bien es dudoso que la lógica democrática domine en el terreno de las prácticas institucionales —como sabe bien cualquier administrado—, está fuertemente presente, ya que no en la producción, sí en la distribución de los bienes públicos —entre ellos la educación— y, de manera fundamental, en el discurso ideológico del Estado —comenzando por su componente educacional—.

Para ceñirnos al campo de la educación, ésta incorpora tanto una lógica democrática e igualitaria encarnada en el tratamiento formalmente igual de los alumnos, la participación, el discurso pedagógico humanista, etc., como una lógica burocrática y autoritaria a la que ya nos hemos referido suficientemente en capítulos anteriores. Esto es algo que resulta claramente patente en la vida regular de las escuelas (Fernández Enguita, 1986b). Dos educadores lo expresaron sin ambages con tres cuartos de siglo por medio:

La confusión fundamental es ésta: la Democracia es un principio de gobierno; las escuelas pertenecen a la administración; y una democracia tiene el

mismo derecho que una monarquía a que sus asuntos sean bien llevados [Butler, citado por Tyack, 1974: 77].

Quizá el público pueda pensar que las escuelas son democráticas. Son democráticas en lo que concierne a los derechos del individuo, pero, en lo que concierne al funcionamiento, no son democráticas. Para conseguir la eficacia en un sistema escolar tiene que haber un patrón claro de funcionamiento, conducta, normas y regulación [es decir, autoridad] [Un director de escuela secundaria, citado por Silberman, 1971: 126-127].

Estas precisiones son necesarias porque, si se acepta sin más la caracterización de Bowles y Gintis, resultaría harto difícil explicar por qué las escuelas, cuya dimensión autoritaria domina claramente a su dimensión democrática, están más dominadas por la lógica de una esfera ajena —la economía— que por la propia de la esfera a la que pertenecen —el Estado—. Pero, aclarado esto, resulta también claro que mientras la lógica de los procesos productivos en los que la mayoría de los jóvenes se insertarán como trabajadores asalariados es unívoca e inequívocamente autoritaria —para ellos—, la escuela se mueve dentro de cierta ambivalencia marcada, como señalan Bowles y Gintis, por el hecho de pertenecer a una esfera y estar al servicio de otra con lógicas internas dominantes distintas y contrapuestas.

Las escuelas son malas, pero las fábricas y las oficinas son mucho peores: numerosos derechos que pueden ser ejercidos en el lugar de estudio no pueden serlo en el lugar de trabajo; las relaciones de un alumno con su profesor suelen ser bastante más distendidas que las de un obrero con su capataz o un oficinista con su jefe; la distribución de recompensas es más justa y objetiva en las escuelas que en las empresas; las sanciones graves lo son más y se dan con más frecuencia en el trabajo que en la enseñanza; el trabajo productivo de la mayoría de la gente es más duro y menos atractivo que lo fue su trabajo escolar; en el capitalismo avanzado, todo el mundo tiene un puesto escolar, pero no todo el mundo tiene un puesto de trabajo... y así sucesivamente. Esta disimilitud entre escuelas y centros de trabajo no puede considerarse como indudablemente disfuncional en términos de socialización para el trabajo: al fin y al cabo, si las escuelas fueran iguales a las fábricas y oficinas, serían simplemente fábricas y oficinas; si han de ser lugares de aprendizaje, deben situarse en algún punto intermedio entre el tipo de estructura de relaciones sociales de la que los alumnos proceden y el tipo de ellas a que se les supone destinados.

La cuestión no es ya tanto especular sobre los efectos intemporales de esa ambigüedad de las escuelas como identificar la dirección de los cambios en su funcionamiento y, por consiguiente, en sus efectos sobre los alumnos en términos de socialización para el trabajo. Aunque la escuela conserva esencialmente las características que se le dieron para hacer de ella una cantera de asalariados domesticados, atomizados y reconciliados con su suerte, el tiempo no ha pasado enteramente en vano. La gestión de los centros escolares ha conocido una cierta democratización que ha alcanzado a los alumnos; los derechos de éstos en su interior se han multiplicado y se han tornado más efectivos; la pedagogía ha evolucionado en el sentido de un acercamiento de contenidos y métodos a los intereses y procesos de los alumnos; y, en último lugar pero no por su importancia, el discurso escolar se ha visto inundado por términos clave como «actividad», «creatividad», «centros de interés», «libertad», «desarrollo personal», etcétera.

Esta evolución no ha tenido parangón en la del proceso de trabajo. La consecuencia es que, a pesar de los pesares, la escuela genera en los jóvenes expectativas que el trabajo, con su estructura actual, no puede satisfacer. Hay que tener especialmente en cuenta, además, que el acceso generalizado a la enseñanza ha llegado a niveles que antes estaban reservados a los grupos privilegiados —entre nosotros, por ejemplo, y sucesivamente, las enseñanzas secundaria y universitaria— y, por consiguiente, ofrecían un tipo de socialización no pensada en función de los imperativos del trabajo asalariado; lo cual, aunque tales niveles hayan sido degradados para su nuevo público, significa una organización de la enseñanza menos estrechamente asociada a quéllos.

En esto han desempeñado también un papel importante los profesores, que han pasado de ser trabajadores asalariados plenamente subordinados y sin capacidad de respuesta a constituirse en un cuerpo cualificado y con un estatuto semiprofesional que pugna con cierto éxito por ganar espacios de autonomía y alienta y sirve de vehículo a concepciones humanistas y liberales de la educación en cierta sintonía con la evolución ya citada del discurso pedagógico.

De manera algo esquemática, la contradicción general apuntada podría expresarse así:

[...] La relación entre la educación y el trabajo es dialéctica: está compuesta de una perpetua tensión entre dos dinámicas, los imperativos del capitalismo

y los de la democracia en todas sus formas. Como producto y factor conformador, a la vez, de la discordia social, la escuela está necesariamente atrapada en los grandes conflictos inherentes a una economía capitalista y un Estado capitalista liberal. Estos conflictos residen en la contradicción entre la relación desigual subyacente a la producción capitalista y la base democrática del Estado capitalista liberal. La escuela es esencial para la acumulación del capital y la reproducción de las relaciones de producción capitalistas dominantes, y es considerada por los padres y los jóvenes como un medio para una mayor participación en la vida económica y política [Carnoy y Levin, 1985: 4].

Aunque resultaría de difícil demostración, podemos aventurar la hipótesis de que buena parte del descontento en torno a las condiciones de trabajo, la reivindicación de cometidos más significativos, la demanda de distintas formas de enriquecimiento de tareas, la exigencia de participación en las empresas y la temática de la «calidad del trabajo» que recorrieron de un extremo a otro el mundo laboral durante la década de los sesenta y los primeros setenta —hasta que la recesión económica y la aparición de un desempleo masivo pusieron el deseo de conservar el empleo por delante de cualquier consideración sobre sus características intrínsecas— tuvieron uno de sus impulsos, si no el principal, en la evolución de la escuela. Después de todo, la inmediata posguerra y los años cincuenta fueron el período de la extensión de la escolarización universal más allá de la enseñanza básica en los países industrializados, y los sesenta fueron el de la revuelta estudiantil y la contestación masiva de la pedagogía y la escuela tradicionales.

La evolución de la escuela no ha podido tampoco dejar de producir efectos sobre otra esfera de la sociedad y otras relaciones de producción: la familia patriarcal. Todas las acusaciones, por lo demás justas, que pueden lanzarse contra la educación formal en el sentido de que contribuye a reproducir el sexismo y la dominación patriarcal —a través del contenido de la enseñanza, de los estereotipos presentes en la interacción informal, de la orientación escolar y profesional marcada por prejuicios de género, etc.— no debe ocultar que, al menos desde que se generalizó la educación, las aulas son probablemente el escenario cotidiano donde menos se discrimina a los niños y jóvenes por su sexo o género. Quien lo dude no necesita más que compararlas con las empresas o los hogares familiares. Las experiencias de la igualdad formal frente a los alumnos varones, de obtener con frecuencia mejores resultados escolares que ellos y otras similares restan legitimidad a las discriminaciones en el lugar de trabajo y el hogar y las convierten necesariamente en más insoportables. Quizá esto contribuya a explicar por qué, en el período reciente, la posición de las mujeres frente a los hombres ha evolucionado más favorablemente que la de los trabajadores asalariados frente a sus empleadores.

DESCUALIFICACION DEL TRABAJO Y SOBRECUALIFICACION DEL TRABAJADOR

Sin necesidad incluso de que intervenga la escuela, el proceso de producción capitalista plantea perspectivas contradictorias en lo concerniente a la cualificación de la fuerza de trabajo. Por una parte tiende a su descualificación, ya que ésta disminuye su coste y sienta las bases de su mejor control; por otra, requiere una formación multilateral que permita al trabajador cambiar de tareas y de puesto de trabajo sin costes adicionales o minimizando éstos.

Hoy es moneda común el discurso sobre la necesaria versatilidad en el trabajo. La innovación tecnológica ha conocido una importante aceleración conducente a cambios frecuentes en las características de los puestos de trabajo y a la sustitución de unos por otros. El puesto de trabajo no es ya algo que se ocupa, salvo imprevistos, por toda una vida. No lo es, desde luego, por el aumento del desempleo, las abundantes quiebras de empresas y el desarrollo de la contratación temporal, que confluyen en una especie de dosificación de los períodos de ocupación y desocupación para sectores importantes de los trabajadores. Pero no lo es, también, porque, dados la aceleración de la innovación tecnológica y el aumento de la movilidad ocupacional, la mayoría de los trabajadores están llamados a cambiar varias veces de empleo a lo largo de su vida. Este cambio puede tomar diversas formas: cambios de empresa —incluyendo cambios de rama y de sector—, cambios de puesto de trabajo dentro de la misma empresa y cambios en las características de un mismo puesto de trabajo.

Sin embargo, hay razones para pensar que, en parte, no se trata de un fenómeno nuevo. La aceleración de la innovación tecnológica conduce a un aumento de la movilidad ocupacional, pero la importancia que atribuimos a este efecto viene condicionada por el hecho de que ha alterado las coordenadas de unas relaciones laborales en

las que la estabilidad en el empleo y la regulación estricta de las condiciones de acceso, promoción y despido habían pasado al primer plano. Pero, antes de que esto ocurriera por causa del desarrollo del Estado del Bienestar y su legislación laboral, los grandes acuerdos-marco entre organizaciones patronales y sindicales y las negociaciones colectivas sector a sector o empresa a empresa, es probable que la movilidad ocupacional fuera tan intensa o más por el simple efecto del funcionamiento del mercado. En todo caso, Marx no tuvo que esperar a la tercera revolución industrial, las nuevas tecnologías ni la reciente literatura sobre empleo y formación para dibujar un panorama bastante similar al que hoy parece una sorpresa.

> La industria moderna nunca considera ni trata como definitiva la forma existente de un proceso de producción. [...] Mediante la maquinaria, los procesos químicos y otros procedimientos, revoluciona constantemente, con el fundamento técnico de la producción, las funciones de los obreros y las combinaciones sociales del proceso laboral. Con ellas, revoluciona constantemente, asimismo, la división del trabajo en el interior de la sociedad y arroja de manera incesante masas de capital y de obreros de un ramo de la producción a otro. La naturaleza de la gran industria, por ende, implica el *cambio de trabajo*, la fluidez de la función, la movilidad omnifacética del obrero[Marx, 1975: I, 592-593].

Lo que ocurre es que el capital se relaciona de dos maneras con el trabajo, o en dos momentos diferentes. Con respecto al trabajador ya incorporado al proceso de producción, su interés apunta hacia la cualificación mínima que, como ya se ha indicado, significa el salario mínimo y el control y la sustituibilidad máximos. Con respecto al trabajador a incorporar, su interés está en encontrar con la mayor facilidad la persona con la cualificación adecuada. En la fábrica quiere vérselas con un trabajador especializado —en el peor sentido del término—; en el mercado de mano de obra —externo o interno—, con un trabajador versátil. En esta forma se manifiesta la contradicción entre la creciente universalidad de la producción social y la unilateralidad de los procesos de trabajo individuales.

Para la escuela, esto significa una notable ambigüedad en cuanto a qué se espera de ella en lo concerniente a la cualificación. Por un lado, la mayoría de su público se incorporará a puestos de trabajo especializados, escasamente o nada cualificados, etc. Pero, por otra, no existiendo un mecanismo compulsivo de orientación profesional, no existe tampoco manera de saber cuál será este puesto de trabajo preciso, pues ello depende del mercado de trabajo y otra serie de

factores incontrolables e imprevisibles. Durante unos pocos años, la educación formal debe cualificar a los futuros trabajadores para toda su vida activa. Entonces, como en los negocios, la mejor forma de no perderlo todo es dispersar el riesgo o, lo que es lo mismo, diversificar las inversiones, lo que en el caso de la educación significa que es menos arriesgado enseñar un poco de todo que todo de un poco. Ese es el sentido de la polivalencia que la escuela, en principio, ofrece: no desde luego el dominio de un conjunto de oficios cualificados, ni cualquier cosa que se le parezca, sino la simple capacidad de incorporarse a una gama de puestos de trabajo de baja cualificación.

Pero el capitalismo y la escuela tienen una historia. Ni la organización del trabajo ni el acceso a la enseñanza se han mantenido invariantes en el proceso de desarrollo de la sociedad capitalista. La cuestión ahora es saber si han evolucionado en consonancia o, por el contrario, tal evolución ha abierto una fosa entre la educación y el trabajo. Este parece ser el caso en lo que concierne a las funciones cognitivas de la escuela, a la instrucción propiamente dicha: la brecha se ha abierto al evolucionar en sentido distinto la cualificación de los puestos de trabajo y la cualificación de los trabajadores.

«Cualificación» es un término que, aplicado a los puestos de trabajo, pretende significar su nivel de complejidad. No puede ser medida con la misma precisión que el salario o la jornada de trabajo, pero, no obstante, es susceptible de estimación. Cualitativamente, puede ser estimada a partir de la simple descripción de los puestos de trabajo (todos estamos de acuerdo en que conducir un camión es más difícil que conducir un automóvil, lo que es tanto como decir que requiere una mayor cualificación) o de la jerarquización ordinal de la complejidad de sus tareas desmembradas analíticamente en componentes conmesurables (clasificar unos datos, por ejemplo, es más difícil que copiarlos, pero más fácil que analizarlos). Cuantitativamente puede hacerse, de manera en principio muy sencilla, a través de la medición del tiempo necesario para aprender a desempeñar un puesto de trabajo. Pero la sencillez es solo aparente, pues cuando queremos estimar lo que tarda un trabajador medio en aprender una serie de tareas enseguida nos encontramos con que su capacitación no se reduce a un aprendizaje *ad hoc*, sino que comprende otros muchos elementos de difícil valoración (por ejemplo, destrezas y capacidades generales relevantes para ese puesto de trabajo adquiridas en la educación formal junto con otras muchas claramente irre-

levantes, pero todas en un mismo saco que impide su estimación separada).

A pesar de estas dificultades existe ya un notable acopio de investigaciones de todo género cuyo denominador común es haber mostrado que, en contra de la creencia común, si ha habido una tendencia general a lo largo de un siglo ésta ha sido la degradación del trabajo (Bright, 1958; Braverman, 1974; Freyssenet, 1977; una amplia revisión en Spenner, 1985). Ya hemos señalado las causas de esta evolución y los caminos por los que ha discurrido, de modo que no volveremos sobre ello. Hay que añadir, no obstante, que la irrupción de las llamadas nuevas tecnologías no sólo no ha cambiado el panorama, sino que parece haber propiciado una intensificación de la tendencia, dada su capacidad de manejar y procesar información tornando así innecesario que lo hagan los trabajadores (Carey, 1981; Silvestri, Lukasiewicz y Einstein, 1983; Leontief y Duchin, 1986; Levin y Rumberger, 1988). Sin necesidad de terciar aquí en este debate, basta subrayar que, incluso las visiones más optimistas, no van más allá de la hipótesis de que van a aparecer nuevos empleos cualificados o del argumento de que unos empleos resultan descualificados pero otros sobrecualificados (cosa que nadie duda, pero la cuestión es en qué proporciones se combinan ambos subtipos de evolución y caben pocas dudas de que la primera domina sobre la segunda).

La evolución de la cualificación de los trabajadores, por contra, es inequívoca. Salvo algunos casos de escolarización universal temprana (como Escocia, Alemania o Francia), la mayoría de los países que hoy denominamos avanzados no extendieron la escolarización primaria a toda la población hasta el último cambio de siglo. Desde entonces, sin embargo, la escuela no ha dejado de crecer en amplitud y duración, particularmente después de la segunda guerra mundial, cuando en los años cincuenta se universalizó el acceso a la primera etapa secundaria.

El caso de España, que es el de un desarrollo económico y educacional algo tardío, puede darnos una idea al respecto. La Ley Moyano de 1857 universalizó la escuela primaria sobre el papel, pero acompañó esta medida de unos mecanismos de financiación, a cargo de los municipios, que la hacían irrealizable en la práctica. El país no logró acercarse a la escolarización total hasta el período de la II República, produciéndose un nuevo bajón en la posguerra. A mediados de los años cuarenta, la proporción de matriculación oscilaba entre los dos quintos de provincias como Córdoba y la casi totalidad en otras como Barcelona. La escolarización real era muy inferior, puesto que la asistencia se situaba en torno a los dos tercios de la matrícula. A finales de la década de los sesenta, el déficit de puestos escolares en la enseñanza obligatoria se estimaba todavía entre cerca de medio millón y un millón (Bozal *et al.*, 1975). Sólo con la progresiva implantación de la Ley General de Educación llegó a alcanzarse la práctica universalización de la enseñanza obligatoria, bien entrada la década de los setenta.

La misma pauta de crecimiento acelerado aparece al fijarnos simplemente en la regulación legal de la asistencia obligatoria a la escuela. La Ley Moyano había fijado el período obligatorio de los seis a los nueve años, la Ley Romanones lo prolongó en 1902 hasta los doce (en la práctica, seis años en total ... para los escolarizados), y en 1964 se extendió de nuevo, siempre sobre el papel, hasta los catorce. La Ley Villar consagró ese mismo plazo, pero lo hizo efectivo el unificar los ocho primeros años de escolaridad en la Enseñanza General Básica, y las reformas puestas en marcha durante el reciente ministerio Maravall lo alargan hasta los dieciséis, es decir, hasta un período de diez años. En la práctica, la mayor parte de los jóvenes continúa en la escuela más allá de ese límite. En la mayoría de los países industrializados, la escolarización obligatoria ha alcanzado ya el nivel de los dieciséis e incluso dieciocho años de edad, lo que representa diez o doce de escolaridad. En algunos de ellos, la mayoría de los jóvenes se mantiene escolarizada de hecho más allá de ese límite, cursando estudios superiores o postsecundarios de diversa índole.

Aunque paralelamente han desaparecido otras vías de cualificación, en particular el aprendizaje, esta constante expansión de la escuela, por mucho que podamos dudar sobre el aprovechamiento del tiempo en ella o sobre la eficacia de su funcionamiento, representa un aumento espectacular de la información, los conocimientos, las capacidades y las destrezas adquiridas por los jóvenes. La mayor parte de la gente sigue ahora estudios que antes solamente eran cursados por una exigua minoría y que se asociaban habitualmente al desempeño de los mejores empleos.

En consecuencia, vemos discurrir en paralelo, pero con sentidos opuestos, la descualificación del trabajo y una creciente cualificación de los trabajadores. Jóvenes que salen de la escuela con una formación cada vez más elevada se ven abocados a ocupar empleos esca-

samente desafiantes, si es que no sencillamente embrutecedores. Las capacidades adquiridas en la educación formal —y por otros medios— no pueden ser aplicadas en puestos de trabajo que han sido divididos, fragmentados, rutinizados y desprovistos de autonomía. Las esperanzas se traducen en frustraciones.

Esto es lo que en el lenguaje de la sociología y la economía de la educación suele denominarse o, simplemente, considerarse como «sobreeducación» (Freeman, 1976; Rumberger, 1981; Dore, 1976; Berg, 1971). Se supone que la demanda de educación como un bien público deseable, la ideología credencialista, la legitimidad de los títulos escolares como instrumento en la competencia por los empleos y la inclinación de los gobiernos a ofrecer reformas escolares antes de que de cualquier otro tipo han confluido para empujar la oferta de educación y su consumo más allá de las necesidades del sistema productivo. Planteada así la cuestión, la solución parece obvia: hay que educar menos a la gente. Pero el problema puede plantearse también en otros términos, a saber: infrautilización de los recursos humanos existentes. Si millones de personas desarrollan en la escuela capacidades que luego no puedan aplicar en el lugar de trabajo, la responsabilidad puede estar también, o tan solo, del lado de la organización de la producción. La solución, entonces, sería reorganizar ésta de forma tal que las capacidades humanas existentes pudieran ser aprovechadas de manera óptima.

En cualquier caso, aquí encontramos un ejemplo claro de cómo la escuela, en vez de suprimir las contradicciones sociales, las desplaza. Al prometer movilidad social a través de un mecanismo formalmente accesible para todos, desactiva los conflictos potenciales en torno a la distribución de la propiedad, la organización de la producción, etc. Pero con ello mismo desata una demanda y se ve obligada a presentar una oferta de educación que supera lo que, en los términos de la correspondencia existente o imaginada entre niveles de educación y posiciones en la jerarquía del empleo, puede realmente ofrecer la producción en su forma histórica presente. La escuela genera expectativas que la producción no satisface.

Este desajuste —por emplear un término suave— se traduce en manifestaciones diversas de descontento. La más habitual es el barullo organizado cada dos por tres, en la prensa —y en la sociología—, en torno al desempleo y el subempleo de los licenciados. Estos lamentos reflejan una sensibilidad hacia los problemas de la clase media que a menudo no se tiene ante los de la clase trabajadora,

pero ésta no es aquí la cuestión. Sí lo es, empero, que el llamado «desempleo de los licenciados» no es el resultado de la imposibilidad de encontrar un puesto de trabajo, sino de la dificultad de encontrar el tipo de puesto de trabajo que consideran acorde con la cualificación o el título que poseen, generalmente de acuerdo con criterios de equivalencia asociados a períodos interiores: desde el punto de vista de la utilidad laboral de los títulos escolares, siempre puede afirmarse que cualquier tiempo pasado fue mejor. Ante el licenciado aferrado al presunto valor de su título, al valor que un día tuvo, se presentan tres posibilidades: la primera, claro está, es conseguir un empleo del nivel deseado, pero, dada la escasez de éstos, su viabilidad siempre depende de otros factores; cuando la primera está vedada, la segunda consiste en aceptar un empleo por debajo de la cualificación o la titulación adquirida, o sea aceptar el subempleo; la tercera consiste en negarse a aceptar la segunda y decidirse a esperar tiempos mejores, y éste es el origen del desempleo.

En realidad, lo que sucede con los licenciados sucede igualmente para otros niveles de educación. Los bachilleres deben aceptar empleos a los que antes se accedía con la enseñanza primaria, porque los que creían suyos han sido ocupados por licenciados en subempleo, y así sucesivamente; los que han obtenido algún tipo de especialización en la formación profesional deben conformarse con empleos en los que no les sirve de mucho, etc. Pero, como éstos no suelen ser hijos de sociológos, periodistas u otra gente influyente, nadie se llama a escándalo por su suerte.

Otra manifestación del problema son las periódicas revueltas estudiantiles, que pueden interpretarse como una protesta contra la amenaza de proletarización que se cierne sobre quienes creían haber escapado a ella. Otra es el rechazo creciente del trabajo entre los jóvenes, explicable en parte como producto del desfase entre sus expectativas al respecto y sus oportunidades reales. Incluso fenómenos como el desarrollo de la guerrilla urbana en los países latinoamericanos o el del terrorismo en Italia han sido interpretados, al menos parcialmente, como efecto de la existencia de amplias capas urbanas de titulados de enseñanza secundaria y superior para los que el trabajo no ofrece una perspectiva atrayente.

EL RECHAZO DE LOS VALORES Y LA SUBCULTURA ESCOLARES

Las exigencias que la institución escolar plantea a su público no siempre son bien recibidas. El éxito escolar requiere un alto grado de adhesión a los fines, los medios y los valores de la institución que no todos los estudiantes presentan. Aunque no faltan los que aceptan incondicionalmente el proyecto de vida que les ofrece la institución, un sector importante lo rechaza lisa y llanamente y otro, tal vez el más sustancial, sólo se identifica con el mismo de manera circunstancial. Aceptan, por ejemplo, la promesa de movilidad social y quieren servirse de la escuela para alcanzarla, pero no se identifican con la cultura y los valores escolares, por lo que mantienen hacia la institución una actitud meramente instrumental, de acomodación, consistente en transitar por ella con sólo el esfuerzo necesario. O bien se encuentran dentro de la escuela en su medio cultural natural pero no creen o no necesitan creer en sus promesas, porque han decidido renunciar a lo que se les ofrece o lo tienen asegurado de todos modos por su condición social, y entonces procuran disociarse de sus exigencias (Fernández Enguita, 1988a).

En realidad, que la escuela esté adecuadamente organizada para la socialización de los alumnos para el trabajo no quiere decir que éstos no puedan hacer chirriar sus engranajes o, como los dioses de Epicuro, sobrevivir en sus intersticios. En la escuela no solamente se aprende a trabajar, sino también a eludir el trabajo. Se aprende a mirar el libro como si se leyera con gran atención mientras se piensa en las musarañas —o en algo más acorde con la adolescencia—, a poner cara de póker en el instante preciso en que el profesor busca algún signo de desasosiego que le indique a quién preguntar, a presentar un leve resfriado como una fuerte gripe que sólo puede curarse en casa, a pedir con gesto alarmante permiso para ir al servicio en cada clase, etc. El tortuguismo, el trabajo a la norma, la huelga de celo y otras formas de resistencia pasiva habituales en el trabajo adulto, como su aceptación, han sido tempranamente aprendidas en la escuela.

Existen mil y una maneras a disposición de los alumnos para obstaculizar los objetivos de la institución. No hay maestro ni profesor que no se haya enfrentado repetidamente al alboroto súbito e inexplicable que interrumpe la clase durante varios minutos, al grupo de alumnos que no ha traído el libro de idiomas o los instrumentos de dibujo y no puede por ello seguir la clase, a los que piden que repita la explicación de cosas que probablemente han entendido a la perfección o a los que proclaman que cualquier tarea que se les encomiende está fuera de su alcance. Entre lo que el profesor quiere hacer y lo que realmente llega a hacer se interponen unas cuantas personitas que tal vez tengan otra idea al respecto, y lo mismo reza para la institución en su conjunto. Lo que suceda al final será el resultado de una negociación entre las partes, si bien informal. Sin embargo, sería un error suponer que se trata de una negociación entre iguales, pues el poder está de lado de una sola de las partes, la institución y sus agentes, aunque para lograr sus fines necesita cierto grado de colaboración por parte de su público.

El tipo de rechazo en que queremos detenernos aquí es más específico; a saber: el que surge de otra consideración de la relación misma entre escuela y trabajo, distinta y opuesta a la que la primera ofrece como única válida. La escuela educa a su público en unas relaciones sociales isomorfas con las del proceso de producción capitalista, pero sólo puede hacerlo a través de los medios y mecanismos a su alcance. No puede pagar salarios, ni organizar de manera sistemática una experiencia práctica de lo que enseña de manera teórica, ni provocar el sentimiento de que está haciendo algo útil por sí mismo en quien no tenga vocación intelectual, ni evitar que la permanencia en ella se asocie a la condición de no adulto, ni dejar de aburrir a la mayoría, ni eludir ser vista como una institución autoritaria.

Parte al menos del mundo del trabajo, en particular del trabajo manual, genera y reproduce otro tipo de valores. Entre ellos, por ejemplo, el elogio del trabajo hecho con las propias manos frente al intelectual, la preferencia por la fuerza física frente a las sutilezas mentales, el culto a la rudeza frente a las buenas maneras, la indiferencia hacia el contenido del trabajo y la disociación interior frente al compromiso personal con el mismo, la sensualidad manifiesta frente a su sublimación galante, la primacía indiscutida del varón frente a la igualdad formal entre los géneros, etc. En conjunto estos valores, que contradicen a los de la institución escolar, forman un todo coherente y articulado que puede constituirse en base para el rechazo de ésta y, en ocasiones, lo hace.

La escuela ha favorecido una cierta resistencia al trabajo mental y una inclinación hacia el trabajo manual. El trabajo manual, por lo menos, está fuera del dominio de la escuela y lleva consigo —aunque no intrínsecamente— el aura del mundo adulto real. El trabajo mental exige demasiado, e

invade —al igual que la escuela— con demasiada profundidad áreas que son crecientemente adoptadas como suyas, como privadas e independientes . [...] La resistencia al trabajo mental se convierte en la resistencia a la autoridad tal y como se aprendió en la escuela. La específica conjunción en el capitalismo contemporáneo del antagonismo de clase y el paradigma educacional convierte a la educación en control, la resistencia de clase social en rechazo educacional y la diferencia humana en división de clases [Willis, 1978: 123].

Lo que supone esto es que el rechazo de la escuela puede pasar de ser una actitud individual, sin efectos más allá de la sanción negativa hacia quien la adopte por la institución, a convertirse en una actitud colectiva, elevada al grado de resistencia sistemática aunque informal, gracias a la preexistencia de una cultura de clase a la que los alumnos no identificados con la cultura escolar pueden aferrarse fácilmente. Apoyándose en esa subcultura de clase se excluyen a sí mismos del mundo de la escuela y se abocan al trabajo manual, con lo que la institución encuentra ayuda en su función de reproducción de la división social del trabajo y la estructura de clases sociales. Pero, al mismo tiempo, niegan legitimidad a la escuela como mecanismo justo de selección y paraíso de la igualdad de oportunidades, con lo que impiden que desempeñe su función de reproducción ideológica, de legitimación del orden social existente.

El rechazo de la escuela se basa aquí en la incardinación en, y la adopción de, una subcultura del trabajo manual que se presenta como la imagen invertida de la cultura de la escuela, de modo que adherirse a una es necesariamente rechazar la otra. La escuela, curiosamente, degrada tanto el trabajo manual como el trabajo intelectual. Degrada el manual porque, desde su presunta dimensión intelectual y desde la asociación de la promesa de movilidad a la fuga de las tareas físicas, lo presenta como algo carente de inteligencia y, por tanto, de valor: lo que hacen los que no valen, que resultan ser casualmente aquellos de quienes la escuela dice que no valen. Degrada el intelectual porque presenta como tal una triste caricatura del mismo, un conjunto de tareas rutinarias, escasas de sentido y apartadas de la realidad extraescolar a las que el lápiz, la tiza, las exhibiciones memorísticas y los conceptos sobreimpuestos no bastan para convertir en intelectuales.

Entonces, para el joven en contacto con la cultura obrera tradicional resulta relativamente fácil aferrarse a ésta para encontrar una serie de valores coherentes entre sí y alternativos a los de la escuela. La disyuntiva entre rechazar o adherirse a la escuela se presenta así

como opción entre ésta y la cultura de origen, entre lo que reclama el profesor y lo que reclama el grupo de iguales. En este caso —pero no si se aplica indiscriminadamente a cualquier grupo de estudiantes con cualquier origen social—, puede considerarse válido el criterio de Parsons:

En la medida en que la clase tiende a dividirse en dos —aunque esta dicotomía está lejos, desde luego, de ser absoluta—, tiende a hacerlo en general, por una parte, sobre la base de una identificación con el profesor o sobre el reconocimiento de su *rol* como modelo, y por otra, sobre una identificación con el grupo de iguales del alumno. Esta división de la clase, en función de una identificación con el profesor o con el grupo de iguales, corresponde de una manera tan chocante a la distribución de los alumnos destinados al colegio [universitario] y los que no lo son, que no puede impedirse emitir la hipótesis de que esta dicotomía estructural a nivel del sistema escolar es la primera fuente de la dicotomía selectiva [Parsons, 1976b: 55].

El joven de clase obrera —o el perteneciente a una subcultura étnica portadora de una cultura que incluya valores opuestos a los de la escuela— puede encontrarse en esta situación, pues el grupo de iguales actúa entonces como portavoz de los impulsos del medio y refugio frente a las exigencias de la escuela consideradas como hostiles al mismo. El joven de clase media no lo tiene tan fácil, pues carece de una referencia hacia la que volverse y tras la cual escudarse, ya que lo más probable es que tanto su medio social y familiar de origen como sus posibles grupos de iguales empujen en la misma dirección que la institución escolar. Es la misma situación de desamparo cultural en que se encuentra el joven de clase obrera que decide adherirse a los valores y las promesas de la escuela, es decir, renegar de su condición social como origen y escapar a ella como destino. Lo más fácil, por supuesto, es que todas las corrientes —familia, escuela, iguales— confluyan en una y nadar a favor de ella, que es lo que hace el alumno de clase media que se adhiere a la institución.

Sectores del alumnado femenino pueden encontrar también en otra subcultura del trabajo los valores de referencia que oponer a la escuela. El papel tradicional asignado a la mujer en nuestra sociedad patriarcal, todavía ampliamente vigente, no siempre se lleva bien con lo que la escuela propone a las jóvenes. Los saberes prácticos que parece requerir al ama de casa del trabajo doméstico son más o menos lo inverso del saber teórico que administra y estimula la escuela. Por consiguiente, es difícil que la joven que identifica su futuro con la

condición de ama de casa considere su presencia en las aulas y su acomodación a las exigencias de la institución escolar como una adecuada preparación para la vida; no, en todo caso, para la que presumiblemente será su vida.

La ética del progreso y la inversión para el futuro que propugna la escuela tampoco resulta muy acorde con la perspectiva de vida de la potencial ama de casa. Un varón puede fácilmente imaginar su vida profesional en términos de futuro y de progreso, es decir, como carrera. Una mujer que espera ser ama de casa no puede hacer lo mismo con una función que sabe consistente en tareas reproductivas machaconamente iguales a sí mismas día tras día y año tras año; lo suyo no será una carrera, sino una condición, algo casi perenne. El aquí y ahora de las tareas domésticas, encaminadas casi siempre a la satisfacción inmediata de las necesidades, configura un universo diametralmente distinto del de las tareas escolares, justificadas siempre en virtud de lo todavía por venir.

Por añadidura, otras expectativas tradicionales dirigidas hacia la mujer, fuera del trabajo doméstico, pueden presentarse también en una relación no pacífica con los valores escolares. Por ejemplo, las características de afectividad, ternura, sensualidad, etc. que la ideología patriarcal desea de toda mujer no se compadecen bien con la actitud competitiva que la escuela requiere, ni con el éxito intelectual manifiesto. Ya se sabe que los hombres han de ser duros, agresivos e inteligentes, pero las mujeres débiles, afectivas y no demasiado listas. Ya lo decía Kant: la inteligencia masculina debe ser sublime, la femenina bella, y por ello no conviene que las mujeres estudien mucho (Kant, 1978). Ni siquiera Marx supo evitar decir, si hemos de creer a su hija Jenny, que su virtud preferida en la mujer era la debilidad. En las relaciones informales con sus compañeros escolares del otro sexo, las jóvenes aprenden pronto que sólo serán bien recibidas si aceptan situarse uno o más escalones por debajo de los varones, sea una a una o como grupo.

Al igual que la cultura del trabajo manual para los varones, una cierta cultura de la feminidad puede suministrar a las jóvenes los valores, las formas de comportamiento y los proyectos de vida que oponer a los de la escuela y en los cuales basar su resistencia a sus demandas institucionales. Lógicamente, como impulso o como recurso, como causa del rechazo escolar o como respuesta al fracaso, esta alternativa existe sobre todo para las mujeres que provienen de un medio social portador de una cultura tradicional, por ejemplo

obrero o campesino. Por el contrario, las jóvenes de clase media es probable que traten de buscar una simbiosis entre la cultura escolar y los elementos tradicionales del papel de la mujer, construyendo así una feminidad más abierta a una incorporación parcial de los valores masculinos, i.e. de los valores recompensados por la sociedad global (*cf.* McRobbie, 1978).

REFERENCIAS

Aitken, H. G. J., ed. (1971): *Did slavery pay?*, Boston, Houghton Mifflin.

Alatas, S. H. (1977): *The myth of the Lazy Native. A study of the image of the Malays, Filipinos and Javanese from the Sixteenth to the Twentieth century and its function in the ideology of colonial capitalism*, Londres, Frank Cass.

Alcaide Castro, M. (1982): *Las nuevas formas de organización del trabajo*, Madrid, Akal.

Althusser, L. (1977): «Ideología y aparatos ideológicos de Estado», en L. A., *Posiciones*, Barcelona, Anagrama.

Anderson, J. D. (1975): «Education as a vehicle for the manipulation of black workers», en W. Feinberg y H. Rosemont, eds., *Work, technology and education: Dissenting essays in the intellectual foundations of American education*, Urbana, University of Illinois Press.

— (1982): «The historical development of black vocational education», en H. Kantor y D. Tyack, eds., *Work, youth and schooling: Historical perspectives on vocationalism in American education*, Stanford, Calif., Stanford University Press.

Anyon, J. (1980): «Social class and the hidden curriculum of work», *Journal of Education*, CLXII, 1, invierno.

Apple, M. W. (1985): «El marxismo y el estudio reciente de la educación», *Educación y Sociedad*, 4.

Apple, M. W. y King, N. R. (1977): «What do schools teach?», *Curriculum Inquiry*, VI, 4.

Ariès, P. (1973): *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, París, Seuil [*El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*, Madrid, Taurus, 1987].

Aronowitz, S. (1978): «Marx, Braverman and the logic of capital», *Insurgent Sociologist*, VIII, núm. 2-3, otoño.

Ashton, T. S. (1977): *The Industrial Revolution, 1760-1830*, Londres, Oxford University Press.

Bagú, S. (1969): «La economía de la sociedad colonial», *Pensamiento Crítico*, 27, abril, pp. 30-65.

Ball, S. J. (1981): *Beachside Comprehensive: A case study of secondary schooling*, Londres, Cambridge University Press.

Barber, W. J. (1961): *The economy of British Central Africa: A case study*

of economic development in a dualistic society, Stanford, Stanford University Press.
Baudelot, CH. y Establet, R. (1976): *La escuela capitalista en Francia,* Madrid, Siglo XXI.
Becker, H. (1961): *Boys in white,* Chicago, University of Chicago Press.
Bendix, R. (1963): *Work and authority in industry: Ideologies of management in the course of industrialization,* Nueva York, Harper and Row.
Bennett, CH. A. (1926): *History of manual and industrial education up to 1870,* Peoria, Ill., The Manual Arts Press.
Berg, E. J. (1977): «The development of a labour force in Sub-Saharan Africa», en Z. A. Konczacki y J. M. Konczacki, eds., *An economic history of Tropical Africa,* vol. II, *The colonial period,* Londres, Frank Cass.
Berg, I. (1971): *Education and jobs: The great training robbery,* Boston, Beacon Press.
Berg, M. (1985): *The Age of Manufactures, 1700-1820,* Oxford, Basil Blackwell [La Era de las manufacturas, 1700-1820, Barcelona, Crítica, 1987].
Berger, P. L. y Luckmann, T. (1973): *The social construction of reality,* Harmondsworth, Penguin [*La construcción social de la realidad,* Madrid, Martínez de Murguía, 1986].
Bernstein, M. D. (1964): *The Mexican mining industry, 1890-1950,* Nueva York, State University of N. Y. Press.
Blaug, M. (1974): «The myth of the Old Poor Law and the making of the New», en M. W. Flinn y T. C. Smout, eds., *Essays in social history,* Oxford, Clarendon.
Bloch, M. (1966): «The rise of dependent cultivation and seigniorial institutions», en M. M. Postan, ed., *Cambridge Economic History of Europe, I: The agrarian life of the Middle Ages,* Nueva York, Cambridge University Press.
Blum, J. (1961): *Lord and peasant in Russia,* Princeton University Press.
Blumer, H. (1982): *El interaccionismo simbólico: perspectiva y método,* Barcelona, Hora.
Bobbitt, F. (1913): *The supervision of city schools: Some general principles of management applied to the problems of city-school systems,* Bloomington, Ill., Twelfth Yearbook of the National Society for the Study of Education.
Bonnell, V. E. (1983): *Roots of rebellion: Workers' politics and organizations in St. Petersburg and Moscow, 1900-1914,* Berkeley, University of California Press.
Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1970): *La réproduction,* París, Minuit [*La reproducción,* Barcelona, Laia, 1977].
— (1973): *Los estudiantes y la cultura,* Buenos Aires, Labor, 3ª edición.
Bowles, S. y Gintis, H. (1976): *Schooling in capitalist America,* Nueva York, Basic Books [*La instrucción escolar en la América capitalista,* Madrid, Siglo XXI, 1985]

— (1983): «La educación como escenario de las contradicciones en la reproducción de la relación capital-trabajo», *Educación y Sociedad,* 2.
— (1986): *Democracy and capitalism: Property, community, and the contradictions of modern social thought,* Nueva York, Basic Books.
Bowles, S., H. Gintis y P. Meyer (1975): «The long shadow of work: Education, the family, and the reproduction of the social division of labor», *Insurgent Sociologist,* V, 4.
Boyd, S. y King, E. J. (1977): *Historia de la educación,* Buenos Aires, Huemul.
Bozal, V. *et al.* (1975): *La enseñanza en España,* Madrid, Alberto Corazón.
Bradby, B. (1980): «The destruction of natural economy», en H. Wolpe, ed., *The articulation of modes of production,* Londres, Routledge and Kegan Paul, pp. 93-127.
Braudel, F. (1967): *Civilisation matérielle et capitalisme (XVe-XVIIIe siècle),* París, Armand Colin [*Civilización material, economía y capitalismo, siglos XV-XVIII,* Madrid, Alianza, 1984].
Braverman, H. (1974): *Labor and monopoly capital,* Nueva York, Monthly Review Press.
Breer, P. E. y Locke, E. A. (1965): *Task experience as a source of attitudes,* Homewood, Ill., Dorsey.
Briey, P. de (1977): «The productivity of African labour», en Z. A. Konczacki y J. M. Konczacki, eds., *An economic history of Tropical Africa,* vol. II, *The colonial period,* Londres, Frank Cass.
Bright, J. R. (1958): *Automation and management,* Boston, Harvard University, Graduate School of Business Administration.
Broadfoot, P. (1979): *Assessment, schools and society,* Londres, Methuen.
Burga, M. (1976): *De la encomienda a la hacienda capitalista: El valle del Jequetepeque del siglo XVI al XX,* Lima, Instituto de Estudios Peruanos.
Butler, J., R. I. Rotberg y J. Adams (1977): *The Black homelands of South Africa: The political and economic development of Bophuthatswana and KwaZulu,* Berkeley, University of California Press.
Callahan, R. E. (1962): *Education and the cult of efficiency,* Chicago, The University of Chicago Press.
Candido, A. (1987): *Os parceiros do Rio Bonito,* São Paulo, Duas Cidades, 7ª edición.
Cardoso, C. F. S. y Pérez Brignoli, H. (1987): *Historia económica de América Latina,* 2 vols., Barcelona, Crítica, 4ª edición.
Cardoso, F. H. (1962): *Capitalismo e escravidão no Brasil meridional,* São Paulo, Difel.
Carey, M. L. (1981): «Occupational employment. Growth through 1990»: *Monthly Labor Review,* agosto.
Carnoy, M. y Levin, H. M. (1985): *Schooling and work in the democratic State,* Stanford, California, Standford University Press.
Cicourel, A. V. (1974): «Assessment of performance: some basic theoretical

issues», en A. V. Cicourel *et al., Language use and school performance,* Nueva York, Academic Press.
Cicourel, A. V. y Kitsuse, J. I. (1963): *The educational decision-makers,* Nueva York, Bobbs-Merrill.
Cipolla, C. M. (1985): *Historia económica de la Europa preindustrial,* Madrid, Alianza.
Clark, B. R. (1960): «The cooling-out function in higher education», *American Journal of Sociology,* LXV, mayo, pp. 569-576.
Clark, R. (1979): *The Japanese company,* New Haven, Yale University Press.
Clawson, D. (1980): *Bureaucracy and the labour process. The transformation of U. S. industry, 1860-1920,* Nueva York, Monthly Review Press.
Clementi, H. (1974): *La abolición de la esclavitud en América Latina,* Buenos Aires, La Pléyade.
Comenius, J. A. (1986): *Didáctica Magna,* Madrid, Akal.
Conant, E. H. (1971): «A cost-effectiveness study of employment of nonprofessional teaching aides in public schools», Washington, U. S. Department of Health, Education and Welfare, Office of Education, Bureau of Research, mimeo.
Condorcet, M. J. A. Caritat, Marqués de (1847a): *Cuatrième Mémoire sur l'Instruction Publique,* en *Oeuvres,* vol. VII, París, Firmin Didot Frères.
— (1847b): *Sur la necessité de l'Instruction Publique,* en *Oeuvres,* vol. VII, París, Firmin Didot Frères.
— (1980): *Bosquejo de un cuadro histórico de los progresos del espíritu humano,* Madrid, Editora Nacional.
Coriat, B. (1982): *El taller y el cronómetro: Ensayo sobre el taylorismo, el fordismo y la producción en masa,* Madrid, Siglo XXI.
Corrigan, P. (1979): *Schooling the Smash Street kids,* Londres, Macmillan.
Cressy, D. (1975): *Education in Tudor and Stuart England,* Southampton, The Camelot Press.
Chamboredon, J. C. (1983): «Problemas de la transmisión y problemas del control social en sociología de la educación»: en VV. AA, *Perspectivas actuales en sociología de la educación,* Madrid, ICE de la Universidad Autónoma.
Chandler, A. D. (1964): *Giant enterprise: Ford, General Motors, and the automobile industry,* Nueva York, Harcourt, Brace & World.
Chapman, S. D. (1967): *The early factory masters: The transition to the factory system in the Midlands textile industry,* Newton Abbot, David & Charles.
Charlot, B. y Figeat, M. (1985): *Histoire de la formation des ouvriers, 1789-1980,* París, Minerve.
Chayanov, A. V. (1985): *La organización de la unidad económica campesina,* Buenos Aires, Nueva Visión.
Chevalier, J. M. (1983): «There is nothing simple about simple commodity production», *The Journal of Peasant Studies,* X, 4, julio.

Dobb, M. (1948): *Soviet economic development since 1917,* Nueva York, International Publishers.
Dore, R. (1976): *The diploma disease,* Londres, Unwin.
Douglass, D. (1977): «The Durham pitman», en R. Samuel, ed., *Miners, quarrymen and saltworkers,* Londres, Routledge and Kegan Paul.
Dreeben, R. (1968): *On what is learned in school,* Reading, Mass., Addison-Wesley.
— (1983): «El curriculum no escrito y su relación con los valores», en J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez, eds., *La enseñanza: su teoría y su práctica,* Madrid, Akal.
Dubin, R. (1976): «Work in modern society», en R. Dubin, ed., *Handbook of work, organization and society,* Chicago, Rand McNally.
Dumont, R. (1969); *False start in Africa,* Nueva York, Praeger, segunda edición.
Durán, M. A. (1988): *De puertas adentro,* Madrid, Instituto de la Mujer.
Durand, C. (1979): *El trabajo encadenado,* Barcelona, Blume.
Eddy, E. M. (1967): *Walk the white line: A profile of urban education,* Nueva York, Doubleday.
Edwards, R. C. (1976): «Personal traits and 'success' in schooling and work», *Educational and Psychological Measurement,* primavera.
Eisner, E. y Vallance, E. (1974): *Conflicting conceptions of curriculum,* Berkeley, McCutchan.
Everhart, R. (1983): *Reading, writing and resistance,* Londres, Routledge and Kegan Paul.
Feinberg, W. y Rosemont Jr., H. (1975): «Training for the Welfare State: The Progressive education movement»: en W. Feinberg y H. Rosemont, eds., *Work, technology and education: Dissenting essays in the intellectual foundations of American education,* Chicago, University of Illinois Prees.
Fernández Enguita, M. (1985a): *Trabajo, escuela e ideología,* Madrid, Akal.
— (1985b): «¿Es tan fiero el león como lo pintan? Reproducción, contradicción, estructura y actividad humana en la educación», *Educación y Sociedad,* 4.
— (1986a): «Tecnología y Sociedad», *Papers,* 27.
— (1986b): «Participación y sumisión en la experiencia escolar, o el aprendizaje del desdoblamiento», *Educación y Sociedad,* 5.
— (1987a): *La escuela en el capitalismo democrático,* México, Universidad Autónoma de Sinaloa.
— (1987b): «Educación y modos de producción», en F. Etxeberría, ed., *El fracaso de la escuela,* San Sebastián, Erein.
— (1988a): «El rechazo escolar: ¿Alternativa o trampa social?», *Política y Sociedad,* 1.
— (1988b): «Sociedad y educación en el legado de la Ilustración: crédito y débito»: en VV. AA, *Educación e Ilustración: Dos siglos de reformas en*

la enseñanza, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, Centro de Investigación y Documentación Educativa.
— (1988c): *El trabajo doméstico: cualificación y procesos de aprendizaje,* Madrid, Instituto de la Mujer, mimeo.
— (1988d): «Modos de producción en la sociedad actual», mimeo.
— (1988e): «Entre la esperanza del cambio y el estigma de la reproducción», *Revista de Educación,* 286.
Florescano, E. (1986): «La formación de los trabajadores en la época colonial, 1521-1750», en VV. AA, *La clase obrera en la historia de México: De la colonia al imperio,* México D. F., Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM /Siglo XXI.
Forquin, J.-C. (1983): «La 'nouvelle sociologie de l'éducation' en Grande Bretagne: orientations, apports théoriques, évolution (1970-1980)», *Revue Française de Pédagogie,* 63.
Foucault, M. (1967): *Historia de la locura en la época clásica,* México, Fondo de Cultura Económica.
— (1976): *Vigilar y castigar,* México, Siglo XXI.
Freeman, R. B. (1976): *The over-educated American,* Nueva York, Academic Press.
Frey, K. (1972): *Theorien der Curriculum,* Basilea, Belz.
Freyssenet, M. (1977): *La división capitaliste du travail,* París, Savelli.
Fridenson, P. (1978): «France-Etats-Unis: Genèse de l'usine nouvelle», en L. Murard y P. Zylberman, eds., *Le soldat du travail,* monografía de *Recherches,* 32/33.
Friedenberg, E. Z. (1963): *Coming of age in America,* Nueva York, Vintage.
Furniss, E. S. (1965): *The position of the laborer in a system of nationalism: A study in the labor theories of the later English Mercantilists,* Nueva York, Augustus M. Kelly.
Galenson, D. W. (1981): *White servitude in colonial America: An economic analysis,* Nueva York, Cambridge University Press.
Gann, L. H. y Duignan, P. (1979): *The rulers of Belgian Africa, 1884-1914,* Princeton, Princeton University Press.
Garfinkel, H. (1967): *Studies in ethnomethodology,* Englewood Cliffs, N. J., Prentice-Hall.
Gaudemar, J. -P. de (1981): *La movilización general,* Madrid, La Piqueta.
Gebara, A. (1986): *O mercado de trabalho livre no Brasil,* São Paulo, Editora Brasiliense.
Genovese, E. D. (1971): *The world the slaveholders made,* Nueva York, Vintage.
Giedion, S. (1969): *Mechanization takes command: A contribution to anonymous history,* Nueva York, W. W. Norton [*La mecanización toma el mando,* Barcelona, G. Gili, 1978].
Gintis, H. (1971): «Education, technology and the characteristics of worker productivity», *American Economic Review,* mayo.

Gleeson, D. y Erben, M. (1976): «Meaning in context: notes towards a critique of ethnomethodology», *British Journal of Sociology,* XXVII, 2.
Gnacarini, J. C. (1980): *Latifúndio e proletariado. Formação da empresa e relaçoes de trabalho no Brasil rural,* São Paulo, Polis.
González Arroyo, M. (1982): *The making of the worker: Education in Minas Gerais, Brazil (1888-1920):* tesis doctoral inédita, Universidad de Stanford.
González Sánchez, I. (1986): «Sistemas de trabajo, salarios y situación de los trabajadores agrícolas, 1750-1910», en VV. AA, *La clase obrera en la historia de México: De la colonia al imperio,* México D. F., Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM/Siglo XXI.
Goodman, P. (1973): *La des-educación obligatoria,* Barcelona, Fontanella.
Gorbachov, M. (1986): *Informe político del Comité Central del PCUS al XXII Congreso del Partido,* Moscú, Novosti.
Grazia, S. de (1964): *Of time work, and leisure,* Nueva York, Anchor [*Tiempo, trabajo, ocio,* Madrid, Tecnos, 1966].
Green, J. R. (1980): *The world of the worker. Labour in Twentieth century America,* Nueva York, Hill and Wang.
Grignon, C. (1972): *L'ordre des choses,* París, Minuit.
Gutman, H. G. (1976): *Work, culture and society in industrializing America,* Nueva York, Alfred A. Knopf.
Guy, D. (1981): *Política azucarera argentina: Tucumán y la generación del 80,* Tucumán, Fundación Banco Comercial del Norte.
Habermas, J. (1975): *Problemas de legitimación en el capitalismo tardío,* Buenos Aires, Amorrortu.
Hammond, J. L. y Hammond, B. (1919): *The town labourer, 1760-1832,* Londres, Longmans, Green & Co., 4ª edición [*El trabajador de la ciudad,* Madrid, Ministerio de Trabajo, 1987].
Hammond, P. B. (1960): «Management in economic transition», en W. E. Moore y A. S. Feldman, eds., *Labor commitment and social change in developing areas,* Wesport, Conn., Greenwood Press.
Hammond, R. J. (1966): *Portugal and Africa 1815-1910: A study in uneconomic imperialism,* Stanford, Stanford University Press.
Handy, CH. y Aitken, R. (1986): *Understanding schools as organizations,* Harmondsworth, Penguin.
Harris, M. (1960): *Patterns of race in the Americas,* Nueva York, Walker.
Hays, S. P. (1957): *The response to industrialism 1885-1914,* The University of Chicago Press.
Hegel, G. W. F. (1973): *Fenomenología del espíritu,* México, Fondo de Cultura Económica, 2ª reimpresión.
— (1975): *Principios de la filosofía del derecho,* Buenos Aires, Editorial Sudamericana.
Henry, J. (1955): «Docility, or giving teacher what she wants», *Journal of Social Issues, II,* 2.

— (1971): *Essays on education,* Harmondsworth, Penguin.
— (1972): *Culture against man,* Harmondsworth, Penguin [*La cultura contra el hombre,* México, Siglo XXI, 1978].
Hess, R. L. (1966): *Italian colonialism in Somalia,* Chicago, University of Chicago Press.
Hill, CH. H. (1964): *Society and puritanism in pre-revolutionary England,* Nueva York, Schocken.
— (1975): *Reformation to Industrial Revolution,* Penguin, Harmondsworth [*De la Reforma a la Revolución industrial,* Barcelona, Ariel, 1980].
Hobsbawm, E. J. (1964): *Labouring men. Studies in the social history of labour,* Nueva York, Basic Books [*Los trabajadores,* Barcelona, Crítica, 1979].
Hogan, D. J. (1978): *Capitalism and schooling: A history of the political economy of education in Chicago,* tesis doctoral, Universidad de Illinois, Urbana-Champaign.
Hogan, H. (1983): «Industrial rationalization and the roots of labor militance in the St. Petersburg metal working industry, 1901-1914», *Russian Review,* XLII, 2, abril.
— (1985): «The origins of scientific management in Russia», en M. Dubofsky, ed., *Technological changes and workers' movements,* Berverly Hills, Sage.
Holt, J. (1967a): *How children learn,* Nueva York, Pitman.
— (1967b): *How children fail,* Nueva York, Pitman [*El fracaso de la escuela,* Madrid, Alianza, 1987].
Hollingshead, A. B. (1949): *Elmtown's youth,* Nueva York, John Wiley and Sons.
Holloway, T. H. (1984): *Imigrantes para o café,* Río de Janeiro, Paz e Terra.
Igbafe, P. A. (1979): *Benin under British colonialism: The impact of colonial rule on an African kingdom 1897-1938,* Atlantic Highland, N. J., Humanities Press.
Illich, I. (1974): *La sociedad desescolarizada,* Barcelona, Barral.
— (1977): *Toward a history of needs,* Nueva York, Pantheon.
Inkeles, A. (1971): *Social change in Soviet Russia,* Nueva York, Simon and Schuster.
Inkeles, A. y Smith, D. (1974): *Becoming modern,* Cambridge, Mass., Harvard University Press.
Iñigo Carrera, (s/f): «La violencia como potencia económica», Buenos Aires, Cuadernos del Centro de Investigaciones en Ciencias Sociales, Serie Estudios, núm. 61.
Isaacman, A. F. (1976): *The tradition of resistance in Mozambique: Anticolonial activity in the Zambesi Valley, 1850-1921,* Berkeley, University of California Press.
Jackson, P. W. (1968): *Life in classrooms,* Chicago, Holt, Rinehart and Winston [*La vida en las aulas,* Madrid, Marova, 1975].

Jenkins, R. (1983): *Lads, citizens and ordinary kids,* Londres, Routledge and Kegan Paul.
Kaestle, C. F. (1976): «Conflict and consensus revisited: Notes toward a reinterpretation of American educational history», *Harvard Educational Review,* XLVI, 3, agosto.
Kant, I. (1977): *Crítica de la razón práctica,* México, Porrúa.
— (1978): *Observaciones sobre el sentimiento de lo bello y lo sublime,* México, Porrúa.
— (1983): *Pedagogía,* Madrid, Akal.
Karmack, A. M. (1967): *The economics of African development,* Nueva York, Praeger.
Katz, M. B. (1971): *Class, bureaucracy and schools: The illusion of educational change in America,* Nueva York, Praeger.
Keddie, N., ed. (1973): *Tinker, Taylor... The myth of cultural deprivation,* Harmondsworth, Penguin.
Kickbusch, K. W. y Everhart, R. B. (1985): «Curriculum, practical ideology and class contradiction», *Curriculum Inquiry,* XV, 3.
Klein, H. S. (1967): *Slavery in the Americas: A comparative study of Virginia and Cuba,* Chicago, Quadrangle.
Kochan, L. y Abraham, R. (1983): *The making of modern Russia,* Harmondsworth, Penguin.
Konrad, G. y Szelenyi, I. (1981): *Los intelectuales y el poder,* Barcelona, Península.
Kowarick, L. (1987): *Trabalho e vadiagem: A origem do travalho livre no Brasil,* São Paulo, Editora Brasiliense.
Kozol, J. (1968): *Death at an early age,* Nueva York, Bantam.
Kriedte, P., H. Medick y J. Schlumbohm (1986): *Industrialización antes de la industrialización,* Barcelona, Crítica.
Kubler, G. (1963): «The Quechua in the colonial world», en J. H. Steward, ed., *Handbook of South American Indians,* vol. II, *The Andean civilizations,* Nueva York, Cooper Square.
Kula, W. (1979): *Teoría económica del sistema feudal,* México, Siglo XXI.
Labini, S. (1981): *Ensayo sobre las clases sociales,* Barcelona, Península.
Lafargue, P. (1970): *El derecho a la pereza,* México, Grijalbo.
Lamounier, M. L. (1988): *Da escravidão ao trabalho livre,* Campinas, Papirus.
Landes, D. S. (1969): *The unbound Prometheus: Technological change and industrial development in Western Europe from 1750 to the present,* Nueva York, Cambridge University Press.
Laski, H. (1977): *El liberalismo europeo,* México D. F., Fondo de Cultura Económica.
Lazerson, M. (1975): *Origins of the urban school,* Cambridge, Mass., Harvard University Press.
Leacock, E., ed. (1971): *The culture of poverty: A critique,* Nueva York, Simon and Schuster.

Leal, J. F. y Huacuja Roundtree, M. (1984): *Economía y sistema de haciendas en México: La hacienda pulquera en el cambio, siglos XVIII, XIX y XX*, México, Era, 2.ª edición.
Lee, R. B. y Devore, I. (1968): *Man the hunter*, Chicago, Aldine.
Le Goff, J. (1983): *Tiempo, trabajo y cultura en el Occidente medieval*, Madrid, Taurus.
— (1985): *Du silence a la parole. Droit du travail, societé, Etat (1830-1985)*, París, Calligrammes/La Digitale.
Lengellé, M. (1971): *La esclavitud*, Barcelona, Oikos-Tau.
Lenin, V. I. (1970): *Obras escogidas*, Moscú, Progreso.
— (1972): «Explanation of the Law on Fines imposed on factory workers», en V. I. L., *Complete Works*, vol. II, pp. 33-72, Moscú, Lawrence and Wishart-Progreso.
Leontief, W. y Duchin, F. (1986): *The impact of automation on workers*, Nueva York, Oxford University Press.
Levin, H. M. y Rumberger, R. W. (1988): «Las nuevas tecnologías y las necesidades educativas: visiones, posibilidades y realidades», *Política y Sociedad*, 1.
Levine, I.R. (1973): *The new worker in Soviet Russia*, Nueva York, Macmillan.
Levine, D. (1977): *Family formation in an age of nascent capitalism*, Nueva York, Academy.
Lewis, W. A. (1954): «Economic development with unlimited supplies of labour», *The Manchester School of Economic and Social Studies*, XXII, pp. 139-191.
Ligue Communiste Révolutionnaire (1974): *L'école de Jules Ferry est morte*, París, Maspero.
Lima, R. C. (1954): *Pequena história territorial do Brasil: Sesmarías e terras devolutas*, Portoalegre, Sulina, 2.ª edición.
Lis, C. y Soly, H. (1984): *Pobreza y capitalismo en la Europa preindustrial*, Madrid, Akal.
Locke, J. (s/f): *On the conduct of human understanding*, en *The works of John Locke*, Scientia Verlag Aalen, basada en la edición de 1823 de J. Evans & Co., Londres. Versión castellana incluida en Locke, *Pensamientos sobre la educación*, Madrid, Akal, 1986.
Lortie, D. C. (1961): «Craftmen and colleagueship: A frame for the investigation of work values among public school teachers»: ponencia presentada en la conferencia anual de la American Sociological Association.
Mantoux, P. (1955): *The industrial revolution in the eighteenth century*, Londres, 2.ª ed.
Marglin, S. (1973): «Origines et fonctions de la parcellisation des tâches. A quoi servent les patrons?», en A. Gorz, ed., *Critique de la division du travail*, París, Seuil [*Crítica de la división del trabajo*, Barcelona, Laia, 1977].

Martin, J. R. (1976): «What should we do with a hidden curriculum when we find one?», *Curriculum Inquiry*, VI, pp. 135-151.
Martín, N. F. (1954): *Los vagabundos en la Nueva España, siglo XVI*, México, Jus.
Marx, K. (1968): *Crítica del programa de Gotha*, Madrid, Aguilera.
— (1973) *Resultados del proceso inmediato de producción: El Capital, libro I, capítulo VI (inédito)*, Madrid, Siglo XXI.
— (1975): *El capital*, Madrid, Siglo XXI.
— (1977): *Manuscritos: economía y filosofía*, Madrid, Alianza, 6.ª edición.
Marx, K. y Engels, F. (1972): *La ideología alemana*, Barcelona, Grijalbo.
McRobbie, A. (1978): «Working class girls and the culture of femininity», en Women Studies Group, ed., *Women take issue*, Londres, Hutchinson.
Mead, G. H. (1972): *Espíritu, persona y sociedad*, Buenos Aires, Paidós, 3.ª edición.
— (1975): *Adolescencia, sexo y cultura en Samoa*, Barcelona, Laia, 2.ª edición.
Medick, H. (1976): «The proto-industrial family economy», *Social History*, octubre.
Meillasoux, C. (1979): *Mujeres, graneros y capitales*, Madrid, Siglo XXI, 3.ª ed.
Mencher, S. (1967): *Poor law to poverty program: Economic security policy in Britain and the United States*, University of Pittsburgh Press.
Merton, R. K. (1970): *Teoría y estructura sociales*, México, Fondo de Cultura Económica.
Millot, C. (1982): *Freud antipedagogo*, Barcelona, Paidós.
Monier, J.-C. (1985): «L'aprentissage de sa condition»: en VV. AA, *Le sauvage dans la cité: Auto-émancipation du peuple et instruction des prolétaires au XIXe siècle*, Seyssel, Champ Vallon.
Montgomery, D. (1985): *El control obrero en Estados Unidos*, Madrid, Ministerio de Trabajo.
Moore, W. E. (1963): *Man, time and society*, Nueva York, John Wiley and Sons.
— (1965): *Industrialization and labor. Social aspects of economic development*, Nueva York, Russell and Russell.
Mukherjee, R. (1974): *The rise and fall of the East India Company*, Nueva York, Monthly Review Press.
Mumford, L. (1970): *The penthagon of power, II. The myth of the machine*, Nueva York, Harcourt Brace Jovanovich.
Myrdal, G. (1968): *Asian drama: An inquiry into the poverty of nations*, Nueva York, Pantheon, 3 vols.
Nichtweiss, J. (1979): «The Second Serfdom and the so-called 'Prussian Way'», *Review*, III, 1, verano.
Olneck, M. R. y Bills, D. B. (1980): «What makes Sammy run? An empirical assessment of the Bowles-Gintis correspondence theory», *American Journal of Education*, noviembre.

Ots Capdequí, J. M. (1975): *El Estado español en las Indias,* La Habana, Editorial de Ciencias Sociales.
Parsons, T. (1976a): «La clase escolar como sistema social: algunas de sus funciones en la sociedad americana», *Revista de Educación,* 242. Esta es la única versión completa en España de este artículo, pero, como la traducción no es muy buena, empleamos otra versión, incompleta pero mejor traducida:
— (1976b): «La clase como sistema social: algunas de sus funciones en la sociedad americana», en A. Gras, ed., *Sociología de la educación: textos fundamentales,* Madrid, Narcea.
— (1976c): *El sistema social,* Madrid, Revista de Occidente.
Pellegrin, R. J. (1976): «Schools as work settings», en R. Dubin, ed., *Handbook of work, organization, and society,* Chicago, Rand McNally.
Perrot, M. (1978): «Les ouvriers et les machines en France dans la première moitie du XIXe siécle», en L. Murard y P. Zylberman, eds., *Le soldat du travail,* monografía de *Recherches,* 32/33.
Phillips, U. B. (1963): *Life and labor in the Old South,* Boston, Little, Brown and Co., 3ª edición.
Piore, M. J. y Sabel, CH. F. (1984): *The second industrial divide,* Nueva York, Basic Books.
Piven F. F. y Cloward, R. A. (1972): *Regulating the poor. The functions of public welfare,* Nueva York, Vintage.
Polanyi, K. (1957): *The great transformation: The political and economic origins of our time,* Boston, Beacon.
Polanyi, K., C. M. Arensberg y H. W. Pearson, eds. (1957): *Trade and market in the early empires: Economies in history and theory,* Glencoe, Ill., The Free Press [*Comercio y mercado en los imperios antiguos,* Barcelona, Labor, 1976].
Pollard, S. (1963): «Factory discipline in the Industrial Revolution», *The Economic History Review,* 2ª serie, XVI, 2.
— (1965): *The genesis of modern management,* Cambridge, Mass., Harvard University Press [*La génesis de la dirección de empresa moderna,* Madrid, Ministerio de Trabajo, 1987].
Poulantzas, N. (1974): *Les classes sociales dans le capitalisme aujourd'hui,* París, Seuil.
Querzola, J. (1978): «Le chef d'orchestre à la main de fer. Léninisme et taylorisme», en L. Murard y P. Zylberman, eds., *Le soldat du travail,* monografía de *Recherches,* 32-33, septiembre.
Querrien, A. (1979): *Trabajos elementales sobre la escuela primaria,* Madrid, La Piqueta.
Rago, M. (1985): *Do cabaré ao lar: A utopia da cidade disciplinar,* Río de Janeiro, Paz e Terra.
Rayback, J. G. (1966): *A history of American labor,* Nueva York, The Free Press.
Reeder, D. (1981): «A recurring debate: Education and industry», en R. Dale, G. Esland, R. Fergusson y M. McDonald, eds., *Schooling and the national interest,* Barcombe, The Falmer Press.

Reimer, E. (1973): *La escuela ha muerto,* Barcelona, Barral.
Rezsöházy, R. (1972): «The methodological aspects of a study about the social notion of time in relation to economic development», en A. Szalai, ed., *The use of time: Daily activities of urban and suburban populations in twelve countries,* La Haya, Mouton.
Rist, R. C. (1977): «On understanding the process of schooling: The contributions of the labeling theory», en J. Karabel y A. H. Halsey, eds., *Power and ideology in education,* Nueva York, Oxford University Press.
Rittersporn, G. T. (1978): «Heros du travail et commandants de la production. La campagne stakhanoviste et les stratégies fractionelles en URSS (1935-1936)», en L. Murard y P. Zylberman, eds., *Le soldat du travail,* monografía de *Recherches,* 32/33.
Rizhkov, N. (1986): *Sobre las orientaciones fundamentales del desarrollo económico y social de la URSS en 1986-1990 y hasta el año 2000,* Moscú, Novosti.
Rodgers, D. T. (1974): *The work ethic in industrial America,* The University of Chicago Press.
Rodríguez Molas, R. E. (1982): *Historia social del gaucho,* Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.
Roemer, J. (1982): *A general theory of exploitation and class,* Cambridge, Mass., Harvard University Press [*Teoría general de la explotación y de las clases,* Madrid, Siglo XXI, 1989].
Rosenthal, R. y Jacobson, L. (1968): *Pygmalion in the classroom,* Nueva York, Holt, Rinehart and Winston.
Rousseau, J. -J. (1979): *Emilio, o de la educación,* México, Porrúa.
Rousselet, J. (1974): *L'allergie au travail,* París, Seuil.
Rowling, M. (1979): *Life in medieval times,* Nueva York, Paragon.
Rumberger, R. W. (1981): *Over-education in the U. S. labor market,* Nueva York, Praeger.
Sahlins, M. (1977): *Economía de la Edad de Piedra,* Madrid, Akal.
Saint-Hilaire, A. de (1976): *Viagem à provincia de Saô Paulo,* Belo Horizonte, EDUSP/Itatiaia.
Samuel, R. (1977): «Mineral workers», en R. Samuel, ed., *Miners, quarrymen and saltworkers,* Londres, Routledge and Kegan Paul.
Sánchez Albornoz, N. (1973): *La población de América Latina desde los tiempos precolombinos hasta el año 2000,* Madrid, Alianza.
Sandrin, S. (1982): *Enfants trouvés, enfants ouvries: 17e-19e siècle,* París, Aubier.
Sarup, M. (1978): *Marxism and education,* Londres, Routledge and Kegan Paul.
Scott, J. F. (1914): *Historical essays on apprenticeship and vocational education,* Michigan, Ann Arbor.

Schapera, I. (1967): «Economic changes in South African native life», en G. Dalton, ed., *Tribal and peasant economies,* Austin, University of Texas Press.
Schutz, A. (1974): *El problema de la realidad social,* Buenos Aires, Amorrortu.
Seeley, J. (1966): «The 'making' and 'taking' of problems», *Social Problems,* 14.
Semo, E. (1985): *Historia del capitalismo en México: Los orígenes, 1521/1763,* México, Era, 13ª edición.
Sennett, R. (1982): *La autoridad,* Madrid, Alianza.
Sharp, R. (1980): *Knowledge, ideology and the politics of schooling,* Londres, Routledge and Kegan Paul [*Conocimiento, ideología y política educativa,* Madrid, Akal, 1987].
Sharp, R. y Green, A. (1975): *Education and social control,* Londres, Routledge and Kegan Paul.
Silberman, CH. E. (1971): *Crisis in the classroom: The remaking of American education,* Nueva York, Vintage.
Silver, H. (1983): *Education as history,* Londres, Methuen.
Silvestri, G. T., J. M. Lukasiewicz y M. E. Einstein (1983): «Occupational employment projections through 1995», *Monthly Labor Review,* noviembre.
Simpson, L. B. (1929): *The encomienda in New Spain: Forced labor in the Spanish colonies, 1492-1550,* Berkeley, University of California Press.
Singer, M. (1960): «Changing craft traditions in India», en W. E. Moore y A. S. Feldman, eds., *Labor commitment and social change in developing areas,* Wesport, Conn., Greenwood Press.
Skinner, E. P. (1964): *The Mossi of the Upper Volta: The political development of a Sudanese people,* Stanford, Stanford University Press.
Smith, A. (1977): *The wealth of nations,* Harmondsworth, Penguin [*La riqueza de las naciones,* Barcelona, Orbis, 1985].
Solá, P. (1976): *Las escuelas racionalistas en Cataluña (1909-1939),* Barcelona, Tusquets.
Souza Martins, J. de (1986): *O cativerio da terra,* São Paulo, Hucitec.
Spenner, K. I. (1985): «The upgrading and downgrading of occupations: Issues, evidence, and implications for education», *Review of Educational Research,* LV, 2.
Spring, J. H. (1975): «The American high school and the development of social character», en W. Feinberg y H. Rosemont, eds., *Work, technology and education: Dissenting essays in the intellectual foundations of American Education,* Urbana, University of Illinois Press.
Stein, S. (1979): *Origens e evolução da indústria textil,* Río de Janeiro, Campus.
Stinchcombe, A. (1964): *Rebellion in a high school,* Nueva York, Quadrangle Books.

Swianiewicz, S. (1965): *Forced labour and economic development: An inquiry into the experience of Soviet industrialization,* Londres, Oxford University Press.
Tanguy, L. (1983): «Les savoirs enseignés aux futures ouvriers», *Sociologie du Travail,* 3.
— (1985): «Academic studies and technical education: New dimensions of an old struggle in the division of knowledge», *Sociology of Education,* LVIII, enero.
Tawney, R. H. (1947): *Religion and the rise of capitalism,* Nueva York, Penguin.
— (1972): *La sociedad adquisitiva,* Madrid, Alianza.
Taylor, F. W. (1969): *Management científico,* Barcelona, Oikos-Tau.
Thomas, K. (1964): «Work and leisure in pre-industrial society», *Past and Present,* 29, diciembre. Incluye un debate con Thirsk y otros.
Thompson, E. P. (1967): «Time, work discipline, and industrial capitalism», *Past and Present,* 38, diciembre.
— (1977): *La formación histórica de la clase obrera,* 3 vols., Barcelona, Laia.
— (1978): *The poverty of theory,* Londres, Merlin Press [*La miseria de la teoría,* Barcelona, Crítica, 1981].
Turner, R. (1960): «Sponsored and contest mobility and the social system», *American Sociological Review,* XXV, octubre, pp. 855-867.
Tyack, D. B. (1974): *The One Best System,* Cambidge, Mass., Harvard University Press.
Udy Jr., S. J. (1970): *Work in traditional and modern society,* Englewood Cliffs, N. J., Prentice-Hall.
Ure, A. (1967): *The philosophy of manufactures,* Nueva York, edición facsímil de Augustus M. Kelley.
Vallance, E. (1977): «Hiding the hidden curriculum: An interpretation of the language of justification in Nineteenth-Century educational reform», en A. A. Bellack y H. M. Kliebard, eds., *Curriculum and evaluation,* Berkeley, McCutchan.
— (1980): «The hidden curriculum and qualitative inquiry as states of mind», *Journal of Education,* CLXII, 1.
Varela, J. (1983): *Modos de educación en la España de la Contrarreforma,* Madrid, La Piqueta.
Vaughan, M. y Archer, M. S. (1971): *Social conflict and educational change in England and France, 1789-1848,* Cambridge, Cambridge University Press.
Wadsworth, A. P. y Mann, J. D. (1931): *The cotton trade and industrial Lancashire,* Manchester, Manchester University Press.
Wallerstein, I. (1979): *El moderno sistema mundial, I: La agricultura capitalista y los orígenes de la economía-mundo europea en el Siglo XVI,* Madrid, Siglo XXI.
— (1984): *El moderno sistema mundial, II: El mercantilismo y la consoli-*

dación de la economía-mundo europea, 1600-1750, Madrid, Siglo XXI.
Wallerstein, I. y Martin, W. G. (1979): «Peripheralization of Southern Africa, II: Changes in household structure and labor-force formation», *Review*, III, 2, otoño.
Webb, S. y Webb, B. (1950): *The history of tradeunionism*, Londres, Longman, Green and Co.
Weber, M. (1974): *Historia económica general*, México, FCE, 5.ª reimpresión.
Werlhof, C. von (1983): «Production relations without wage labour and labour division by sex: Collective cooperatives in new irrigated farming systems in Venezuela», *Review*, VII, 2, otoño.
White, M. A. (1968): «The view from the pupil's desk», *The Urban Review*, II, 5, abril.
Whitty, G. y Young, M. (1977): *Explorations in the politics of school knowledge*, Driffield, Nafferton Books.
Wickins, P. L. (1986): *Africa 1880-1980: An economic history*, Cape Town, Oxford University Press.
Wiedner, D. L. (1964): *A history of Africa South of the Sahara*, Nueva York, Vintage.
Wilensky, H. L. (1961): «The uneven distribution of leisure: The impact of economic growth on 'free time'», *Social Problems*, IX, 1, verano.
Williams, R. (1965): *The Long Revolution*, Harmondsworth, Penguin.
— (1973): «Base and superstructure in marxist cultural theory», *New Left Review*, 82.
— (1977): *Marxism and literature*, Londres, Oxford University Press [*Marxismo y literatura*, Barcelona, Ed. 62, 1980].
Willis, P. (1978): *Learning to labour. How working class kids get working class jobs*, Aldershot, Gower [*Aprendiendo a trabajar*, Madrid, Akal, 1988].
— (1986): «Producción cultural y teorías de la reproducción», *Educación y Sociedad*, 5.
Wolf, E. (1982): *Europe ant the people without history*, Berkeley, University of California Press.
Wolff, R. D. (1974): *The economics of colonialism: Britain and Kenya, 1870-1930*, New Haven, Yale University Press.
Wood, R. y Napthali, I. W. A. (1975): «Assessment in the classroom», *Educational Studies*, I, 3, pp. 150-161.
Woods, P. (1979): *The divided school*, Londres, Routledge and Kegan Paul.
Wright, E. O. (1983): *Clase, crisis y Estado*, Madrid, Siglo XXI.
— (1985): *Classes*, Londres, Verso.
Young, M. F. D., ed. (1971): *Knowledge and control*, Londres, Macmillan.
Zarca, B. (1986): *L'artisanat français: du métier traditionnel au groupe social*, París, Economica.
Zavala, S. A. (1943): *New viewpoints on the Spanish colonization of America*, Filadelfia, University of Pennsylvania Press.